
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

“Quais as orientações dos adultos/educadores, face aos conflitos no âmbito de aquisição de competências sociais na primeira infância?”

Relatório final realizado no âmbito da área Científica de Prática de Ensino
Supervisionada
Mestrado em Educação Pré- Escolar

Elaborado por:
Inês Belchior
Orientado por:
Mestre Teresa Meireles

Lisboa
Julho de 2013

Agradecimentos

À professora Teresa Meireles pela sua orientação, apoio, confiança, dedicação e pelos conhecimentos transmitidos, ao longo deste processo.

A todos os professores destes quatro anos, pela partilha de conhecimento, apoio e dedicação.

Ao meu noivo, pelos vários dias, em que me proporcionou momentos de alegria e partilha, pelo conforto nas horas de desânimo, pelas sugestões e paciência demonstrada.

À instituição, por depositar total confiança no meu trabalho, bem como toda a disponibilidade prestada.

Aos verdadeiros amigos que incansavelmente me apoiaram ao longo deste trabalho.

Finalmente, o meu reconhecimento e dedicação deste trabalho, aos meus pais, pelo estímulo, apoio permanente, esforço e sacrifícios de uma vida inteira.

Um muito Obrigada a todos!

Palavras chave: Conflito, mediação, creche, adulto, criança, contexto

Resumo: As crianças na faixa etária de 2/3 anos iniciam o processo de construção das competências sociais tanto em contexto familiar como em contexto escolar.

O presente estudo, pretende pesquisar e evidenciar quais os fatores que levam as crianças, numa sala de valência de creche, a terem determinados conflitos.

Neste sentido a realização deste relatório salienta, através da fundamentação teórica os tipos de conflito que emergiram na prática, numa sala de 2/3 anos, bem como, a forma mais adequada de compreender a mediação do adulto nestas situações.

Como resposta às questões levantadas neste estudo, pretende-se também refletir sobre como a promoção de competências sociais pode ajudar a ultrapassar os conflitos nesta faixa etária.

Keywords: Conflict, meditation, nursery, adult, child, context.

Abstract: A child in etheric of 2/3 years launches the process of construction of social skills, in both family and school context.

The present study aims to research and highlight the factors that lead children in a room of nursery environment, to determine the reason for determine conflicts.

In this sense, the achievement of this report highlights through the grounds, and theorise the types of conflict that emerged from practice, in a room 2/3 years, as well as the most appropriate way to understand the mediation of adults in these situations.

in response to the issues raised in this study, we intend to also reflect on how the promotion of social skills can help overcome conflicts in this age group.

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento teórico	4
1.1. Teorias do desenvolvimento da criança dos 2/3 anos	4
1.2. Relação entre competências sociais e o desenvolvimento da linguagem/ comunicação	6
1.3. Relação entre competências sociais e o desenvolvimento das emoções	8
1.4. Tipos de contexto nos processos de aquisição de competências sociais	9
1.5. A aquisição de competências sociais em contextos familiares formais e não formais	10
1.6. A aquisição de competências sociais em contexto escolar	14
1.7. Papel do educador/adulto como promotor de competências sociais	18
1.8. Modelos de intervenção do adulto/educador e tipologias de conflito	23
1.9. Tipologias do conflito em valência de creche	24
II. Metodologia da Investigação	
2.1. Opções metodológicas	27
2.2. Amostra	28
2.3. Procedimentos	28
2.4. Recolha de dados	30
III. Análise de dados	33
IV. Considerações finais	48
4.1. Dificuldades e constrangimentos sentidos	53
Referências bibliográficas	55
Anexos	

Introdução

O presente trabalho desenvolvido e apresentado neste relatório de investigação, é realizado no âmbito do mestrado em educação pré-escolar, onde se insere a Prática de Ensino Supervisionada (PES), apoiada pelo estágio, como também pela Unidade Curricular de Investigação em Educação.

Este relatório reflete toda a minha experiência e aprendizagem ganha ao longo de toda a prática de Ensino Supervisionada, destes quatro anos, onde tive de fazer planificações, reformulações, avaliações, registos descritivos e pormenorizados, através da observação direta e atenta e refletir nas minhas ações e na dos outros, de modo a conseguir dar uma melhor resposta a cada criança, como ser único.

Na verdade toda esta experiência, como também os conhecimentos dados pelos docentes de todas as unidades curriculares, fizeram com que me tornasse uma pessoa mais rica, consciente, reflexiva e adequada na minha prática, ajudando-me assim a ser uma melhor profissional.

Durante a elaboração deste relatório de investigação, foram surgindo interrogações que me suscitaram curiosidade e vontade de compreender a valência com a qual realizava a minha prática. Desta minha observação atenta e reflexiva, acabou por surgir uma inquietação que me motivou para realizar este estudo exploratório.

Como me encontro a desenvolver uma prática em valência de creche, numa sala de 2/3 anos, apercebi-me que o conflito, tanto entre crianças como com o adulto, era uma constante, por isso decidi aprofundar esta problemática.

Para aprofundar esta questão, fiz um levantamento ao nível de autores que considero essenciais, para compreender e fundamentar esta problemática, tais como....

Para a investigação da problemática, foi necessário bastante pesquisa, sustentada nos vários autores de referência e bastante reflexão, para que conseguisse obter uma resposta mais assertiva e adequada a cada situação.

O contexto de campo, onde se realizou o estágio e a investigação, designa-se pelo nome de Antigos Alunos dos Salesianos do Estoril, situada no Vale da Amoreira, no Estoril. É uma instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos. A mesma tem como destinatários, as crianças dos quatro meses

aos seis anos de idade distribuídas por duas valências: Creche (dos quatro meses aos três anos de idade) e Pré-escolar (dos três anos aos seis anos de idade).

A investigação decorreu na sala turquesa, composta por onze crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses de idade, uma educadora e eu como estagiária.

Esta investigação foi sustentada por uma abordagem teórica sobre a importância da metodologia de investigação qualitativa e interpretativa em educação, assim como, instrumento de recolha de dados através da observação direta e participante, e as notas de campo. Ambos os instrumentos contribuíram para a fundamentação teórica e compreensão do problema, sustentando e comprovando sempre com as notas recolhidas.

Tendo em conta o contexto de investigação, as notas de campo retiradas, através da observação, avaliação e reflexão, acabou por emergir a seguinte questão: “Quais as orientações dos adultos/educadores, face aos conflitos no âmbito de aquisição de competências sociais na primeira infância?”.

Para melhor compreender e dar resposta a esta questão, todos os dados foram analisados, assim como o seu contexto, acabando por surgir outras questões, tais como:

- 1º. Como se manifesta o conflito na valência de creche, na interação entre pares?
- 2º. Que tipo de conflito emerge em crianças em sala de creche?
- 3º. Qual o tipo de intervenção do adulto/educador, com crianças numa sala de creche?

Neste sentido, além de ter aprofundado no que leva as crianças ao conflito, bem como o tipo de conflito, também foi abordado o tipo de intervenção e implicações terá a mediação do adulto face ao conflito.

Para uma melhor compreensão e organização de todo o trabalho, este organiza-se segundo um índice dividido por capítulos.

O primeiro capítulo, está inteiramente dedicado ao enquadramento teórico, composto por subcapítulos. Nestes subcapítulos, tento relacionar conceitos relacionados com a temática acerca das teorias de desenvolvimento, sustentada por vários autores de referências, tais como: Brazelton (2010); Santos (2010); Papalia (2006/2009); Hohmann & Post (2007); Bee (2003); Spodek (2002); Portugal (1998);

Smith, Cowie & Blades (1998); Brazelton (1998); Bee (1997); Vasconcelos (1997); Edward (1992); Piaget (1978); Markey (1935).

Assim sendo, nos vários subcapítulos, podemos encontrar, as teorias de desenvolvimento da criança; o desenvolvimento de competências sociais através do desenvolvimento da linguagem/comunicação e do desenvolvimento das emoções; a aquisição de competências sociais e o papel do adulto/educador em diferentes contextos; e por último, a tipologia do conflito em valência de creche.

No segundo capítulo, a partir de alguns autores, como: Bogdan & Biklen (1994) e Bell (1997), Afonso (2008); Coutinho (2011), elaborei um referencial teórico, de modo a explicar a importância do estudo de caso e metodologia qualitativa, a amostra usada, os instrumentos e procedimentos usados na investigação.

No terceiro capítulo, é feita a análise, a partir dos dados recolhidos nas notas de campo, categorizadas a partir de um quadro de dimensão de análise.

No apresenta-se quarto capítulo, onde são apresentadas as considerações finais, bem como as dificuldades e constrangimentos sentidas ao longo de toda a investigação.

I. Enquadramento teórico

1.1. Teorias do desenvolvimento da criança dos 2/3 anos

Para um melhor enquadramento da problemática decidi fundamentar-me em vários autores que explicam as fases do desenvolvimento da criança dos 2/3 anos, tais como: Brazelton (2010); Hohmann & Post (2007); Papalia (2006/ 2009); Bee (2003); Portugal (1998); Piaget (1978); Smith; Cowie & Blades (1998)

Segundo Piaget (1978) a construção das estruturas do pensamento da criança desenvolvem-se em quatro estádios:

- 1º. Estádio sensório motor (0 aos 2 anos)
- 2º. Estádio pré- operatório (dos 2 aos 7 anos)
- 3º. Estádio operações concretas (dos 7 aos 12 anos)
- 4º. Estádio da inteligência formal (dos 12 aos 14 anos)

Segundo o autor, as crianças passam por estes quatro estádios, sofrendo uma série de mudanças que já têm uma ordem pré-definida em que já são previsíveis.

Piaget (1978): Cada um destes estádios é, portanto, caracterizado pelo aparecimento de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estádios anteriores ... cada estágio correspondem também caracteres momentâneos e secundários, que são modificados pelo desenvolvimento ulterior, em função das necessidades de uma melhor organização. Cada estágio constitui assim, pelas estruturas que o definem, uma forma de equilíbrio particular, e a evolução mental efetua-se no sentido de uma equilibração cada vez maior. (p. 15)

Neste sentido as crianças passam por diversas mudanças ordenadas e previsíveis, às quais se designam em estágios, caracterizando-se pelas diferentes maneiras do indivíduo interagir com o meio e a realidade, ou seja, a criança organiza os seus conhecimentos usando a sua adaptação e modificação progressiva dos esquemas através da assimilação, acomodação e equilibração.

Smith; Cowie & Blades (1998): A adaptação...esforço do organismo no sentido de alcançar o equilíbrio com o meio, o que podia ser seguido através dos processos complementares de assimilação e acomodação. Através da assimilação a criança «absorve» uma nova experiência e adapta-a a um esquema já existente ... o processo é contrabalançado ou equilibrado pela acomodação, através da qual a criança adapta um esquema já existente à natureza de um novo meio. (p.387-388)

A assimilação, consiste na absorção de elementos externos em esquemas já existentes, havendo uma organização de modo a ampliar os seus conhecimentos. Já a acomodação, consiste na adaptação de uma nova estrutura assimilada, ao esquema já existente pela criança.

Com este processo a criança vai conseguindo ter um controle de si mesmo, que se refletirá nas suas decisões e ações, nomeadamente nos seus conflitos..

Através destes dois processos a criança alcança um novo estado de equilíbrio, que consiste numa preparação para novas aprendizagens, ou seja, a criança assimila uma experiência, compreende-a, havendo uma relação entre elas, levando assim ao equilíbrio, que por sua vez à medida que a criança vai assimilando novas experiências, esse equilíbrio vai sendo reajustado.

Podemos considerar que estes processos, são a forma como o individuo organiza suas estruturas mentais, que vão sendo cada vez mais bem desenvolvidas, conforme a criança se vai construindo do ponto de vista interno.

Já Vygotsky destaca um conceito, que para ele é fundamental, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Este conceito caracteriza-se pelo que a criança já é e sabe sozinha, e aquilo que ela tem potencialidade de vir a ser e fazer, através da mediação de outrem, ou seja, para melhorar o nível de conhecimento a criança tem de manter relações interpessoais com pessoas mais experientes e estabelecer interações com o meio. Assim sendo, é necessário avaliar a criança, não só por aquilo que ela já sabe e como também através daquilo que vai adquirindo, de modo a que a sua aprendizagem/conhecimento seja ampliada.

Smith; Cowie & Blades (1998): ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o seu nível de potencial sob a orientação de adultos mais experientes ... defendia que as crianças aprendem através de outras pessoas mais conhecedoras do que elas ... Esta cooperação entre criança e outros indivíduos mais conhecedores ajuda-a a progredir intelectualmente. (p.489-490)

Pude perceber que ambos os autores pensam de forma diferente em relação ao desenvolvimento do pensamento, Jean Piaget dá ênfase à intervenção direta, pois para ele a criança adquire conhecimento através da ação, da manipulação direta dos objetos, já Vygotsky dá grande ênfase à linguagem e às interações sociais, pois para ele, é através das interações sociais que ocorre o desenvolvimento cognitivo da criança.

Para outros autores, tais como: Smith; Cowie & Blades (1998): também é nesta fase que se dá o aparecimento do pensamento egocêntrico, a partir da qual são geradas muitas situações de conflito.

“O animismo e o egocentrismo. Tendo verificado que nesta fase da sua vida a criança atribui sentimentos e intenções a objetos inanimados...Piaget designou este fenómeno de pensamento animístico...na fase pré-operatória concentra-se apenas na sua própria perspectiva ou ponto de vista, sentindo muitas dificuldades para compreender as opiniões e pontos de vista das outras pessoas. Piaget denominou esta perspectiva do mundo «centrada no próprio eu» como egocentrismo.” (p. 395)

Para este autor Smith; Cowie & Blades (1998), apesar da criança nesta fase, se desenvolver muito rápido tanto ao nível da linguagem como no pensamento, possui limitações: O animismo, em que atribui vida às coisas e o egocentrismo em que o pensamento não é flexível, pois é muito centrado em si próprio, chamando-se assim de pensamento egocêntrico, tendo como referência a criança, ou seja, ela pensa que todos vêem o mundo como ela vê.

Neste sentido, o facto de a criança se centrar apenas no seu ponto de vista, faz com que surjam muitos conflitos, tanto com outras crianças, como com os adultos, derivado a não ter essa capacidade, de perceber os outros. Nestas situações, muitas das vezes o adulto tem de intervir, como mediador, de modo a ajudar a criança a superar e resolver o conflito, como também fazê-lo compreender o ponto de vista do outro.

1.2. Relação entre competências sociais e o desenvolvimento da linguagem/comunicação

Como já foi referido anteriormente Piaget (1978) distribui a estrutura do pensamento da criança por quatro estádios. O grupo de crianças onde incide a investigação, segundo o autor, encontram-se no estágio pré-operatório, onde existe um processo interno do pensamento que posteriormente leva à linguagem.

Este estágio é marcado pelo aparecimento da linguagem oral, dando a possibilidade à criança, de construir esquemas de ação que foram interiorizados, através do esquema representativo ou simbólico, substituindo situações ou

peças por símbolos ou palavras. Através do jogo simbólico a criança pode satisfazer o seu Eu, transformando o real, através da sua imaginação e imitação.

Smith; Cowie & Blades (1998): Este período baseia-se na capacidade de pensamento interno, ou simbólico...ocorre um incremento acentuado a nível da competência linguística da criança, o que, segundo Piaget, é o resultado do desenvolvimento do pensamento simbólico...afirmava que o pensamento surge através da ação. (p. 395)

Com o aparecimento da linguagem, surge também a socialização, sendo que ainda muito centrada em si mesmo, pois as relações interindividuais ainda se limitam à imitação de gestos corporais e motores.

Como ser humanos e seres sociais, a criança estabelece ligações com os outros, de modo a criar um significado de pertença, com o outro e com o meio.

Hohmann & Post (2007): A comunicação é um processo de dar e receber; não são precisas palavras para veicular e compreender segurança, aceitação, confirmação ou respeito; há muitas maneiras de se fazer entender; e as pessoas em quem se confia estão interessadas naquilo que se quer comunicar e dizer. (p.45)

Neste sentido ao contrário que possamos pensar, a interação e as relações sociais criadas entre crianças, não são estabelecidas apenas pela linguagem oral, mas sim também pela linguagem corporal, linguagem verbal e não verbal, que facilmente se fazem participar e compreender.

Os mesmos autores referem que a criança aprende e comunica envolvendo experiências-chaves como: ouvir e responder; comunicar não verbalmente; participar na comunicação dar-e-receber; comunicar verbalmente, entre outros, dando alguns exemplos para explicar cada uma das experiências

Hohmann & Post (2007): Ouvir e responder- estabelece contacto ocular e sorri para a voz da mãe, emite um som vocal ou gesto...comunicar não verbalmente- inicia contacto físico ou aponta para uma pessoa, animal ou objeto...participar na comunicação dar-e-receber- utiliza palavras para fazer um pedido ou uma pergunta, mantém uma troca verbal com outra pessoa... comunicar verbalmente- pronuncia frases simples. (p.45/46)

Neste sentido podemos perceber que a linguagem estabelecida com o meio e com os outros, por parte da criança, não tem de ser apenas e unicamente através da linguagem oral, pois todos os modos de linguagem podem ser considerados meios de comunicação.

1.3. Relação entre competências sociais e o desenvolvimento das emoções

Como foi referido anteriormente, com o aparecimento da linguagem e a interação que começa a estabelecer com os outros, no meio social, a criança começa a ter noção de si próprio como ser único e individual, separado dos outros.

Segundo Bee (2003) *“outra mudança comportamental introduzida pela emergente autoconsciência da criança é a expressão de emoções”* (p.322).

Nesta fase a criança já consegue expressar emoções como tristeza, contentamento, orgulho, vergonha, entre outros.

Papalia (2006) diz-nos que as reações emocionais da criança começam a suceder desde muito cedo, acabando por ser um elemento básico da personalidade da criança, pois para ela as emoções são uma resposta/expressão interna da criança, de modo a conseguir uma resposta por parte dos outros, ou seja, a criança chora quando quer que o adulto lhe dê alguma coisa.

Papalia (2006): As emoções desempenham diversas funções importantes para a sobrevivência e o bem-estar dos humanos. Uma é comunicar a condição interna da pessoa aos outros e provocar uma resposta. Essa função comunicativa é crucial para os bebês, que dependem dos adultos para satisfazer suas necessidades básicas. Uma segunda função é orientar e regular o comportamento. (p. 331)

Em relação à segunda função “orientar e regular o comportamento”, Papalia (2006), refere que durante a primeira infância a orientação e compreensão dos comportamentos, assim como a sua regulação tem de começar a partir da ajuda do adulto, pois como nós sabemos, o adulto é um modelo de referência e o facto de demonstrar e exemplificar à criança como lidar com tais comportamentos, faz com que ela vá interiorizando e mais tarde aplique nas suas ações.

Papalia (2006) refere ainda que as crianças, depois de desenvolverem a autoconsciência, que é designada por se identificarem como seres separados do resto do seu ambiente, ela começa a desenvolver emoções autoconscientes como o constrangimento, empatia, inveja.

Segundo a autora acima referida, as emoções estão ligadas à auto-regulação da criança, que consiste no modo como a criança consegue controlar os seus comportamentos. Para ela a auto-regulação é a base da socialização, pois une todas as áreas de desenvolvimento, cognitivo, físico, social e emocional.

1.4. Tipos de contexto nos processos de aquisição de competências sociais.

Como todos nós sabemos, cada vez mais, as crianças começam a frequentar a escola mais cedo, onde lhes é dada a oportunidade de manterem relações sociais, para além da família.

Segundo Spodek (2002) a razão principal, pela qual as crianças, frequentam cada vez mais cedo a escola, estando assim expostas mais precocemente em relação aos seus pares “é a tendência cada vez mais acentuada para as mulheres, em especial as mães de crianças muito pequenas, trabalharem fora de casa.” (p.119)

Os vários contextos onde a criança é inserida, contribuem para que a relação seja estabelecida, tanto com adultos como entre crianças ou pares, em que, cada um deles, reflete e contribui para o desenvolvimento da criança.

Portugal (1998): O mundo social da criança consiste em muitos mundos, incluindo o sistema família, as outras crianças e a creche, jardim-de-infância ou escola. A família nuclear tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí ocorrem as experiências mais precoces da criança, sendo também aí que a criança, pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza a maior parte das suas interações sociais. Contudo, gradualmente, extensões e elaborações das competências sociais da criança ocorrem fora da família, em contacto com muitos outros indivíduos. (p.123)

Assim sendo, podemos considerar que tanto o contexto familiar como o escolar são muito importantes para o desenvolvimento social da criança, assim como as suas capacidades sociais e os tipos de relações estabelecidas nestes diferentes contextos. Spodek (2002) “Há muitos agentes de contextos sociais diferentes que incentivam o contacto das crianças até aos 5 anos com os seus pares, os mais importantes entre eles são os pais e os contextos educativos” (p.129), pois cada um, influencia a criança com valores, regras e normas que são

importantes para ela se integrar na sociedade e se relacionar com os outros, como também para a formação de si próprio

As relações sociais podem ser estabelecidas em vários contextos. Portugal (1998) diz-nos que o desenvolvimento individual é afetado pelas relações interpessoais, referindo três maneiras:

Portugal (1998): Primeiro, porque as relações são o contexto em que decorre a socialização...em segundo lugar, as relações são as bases ou recursos que permitem à criança funcionar de um modo independente num contexto mais vasto...finalmente, as relações da criança, tanto nas que participa ativamente como naquelas em que é mera observadora, constituem importantes modelos a usar na construção de futuras relações interpessoais. (p.22)

Neste sentido, para a autora, o desenvolvimento individual da criança é influenciado, tanto pelas relações que são estabelecidas, tanto com as crianças como com o meio, pois as relações estabelecidas servem como modelos para a construção do Eu e na relação com os outros.

1.5. A aquisição de competências sociais em contextos familiares formais e não formais

Presume-se que o contexto familiar é caracterizado pela mãe, pai e filho/filhos. Os pais têm um papel fundamental no desenvolvimento do seu filho, como também nas relações sociais, afinal é o primeiro contexto onde a criança é inserida desde o seu nascimento. É um contexto mais restrito e limitado, pois a criança interage e relaciona-se com as pessoas que mantem diariamente uma relação afetiva muito forte, por isso, cabe aos pais proporcionarem aos seus filhos a relação e interação com os outros (fora do contexto familiar), desde muito cedo.

Tendo os pais um papel fundamental, na oportunidade de contextos e relações sociais dos seus filhos com os seus pares, vários investigadores Spodek (2002) estão em concordância ao facto de haver uma estreita relação entre os sistemas sociais pais-filhos e criança-pares (p.130), sendo que estas teorias dividem-se em dois grupos: “teorias de «encenação» e de «intervenção» que propõem, respetivamente, uma via «indireta» e uma via «direta» de influência familiar.” (p.130)

No que diz respeito às influências indiretas Spodek (2002) diz-nos que “os pais não têm o objetivo explícito de modificar as relações dos seus filhos com os seus pares. O comportamento dos pais tem sobretudo o objetivo de manter uma relação harmoniosa com o filho” (p.130), influenciando assim as relações sociais dos seus filhos com os seus pares, através da sua influência indireta, ou seja, é como se os pais comandassem as relações dos filhos, de modo a ficar sempre bem com ele, e também com o que realmente pretende.

Em relação à via direta, Spodek (2002) “pais procuram de forma visível influenciar os filhos ou «gerir» as suas relações com os pares ou a sua competência social” (p.130), ou seja os pais tentam controlar o contexto social dos seus filhos, como também tentam planificar essas interações, impondo regras, e condicionamentos nas relações com determinados pares, sendo que as relações são condicionadas e controladas pelos mesmos.

Em relação à teoria de encenação o mesmo autor diz-nos que é “uma «preparação do cenário» para o desenvolvimento das relações sociais do filho” (p. 130), na medida em que os pais podem preparar o “cenário”/ contexto, de modo a influenciar as suas relações sociais, de uma forma indireta e mais adequada.

Em relação à Intervenção, segundo o autor, os pais “montam o cenário” (p.130), na medida em que escolhe os contextos, interagem com os seus filhos, dando modelos, de modo a desenvolverem competências cognitivas e comportamentais, que podem ser usadas nas relações sociais entre pares.

Segundo Spodek (2002) Além de os pais terem influências diretas e indiretas, estes também são vistos como planificadores, como também mediadores e supervisores (p.130).

Planificadores, na medida em que os pais escolhem, preparam e colocam os seus filhos em determinados contextos, de modo a que eles mantenham relações sociais com pares. Spodek (2002) explica que os pais mediadores, são quando “iniciam ou promovem contactos dos filhos com outras crianças, escolhem ou tutelam os parceiros” (p.130). Em relação aos pais supervisores o mesmo autor diz-nos que “podem vigiar e supervisionar diretamente as interações dos filhos com os pares com o objetivo de promoverem ou modificarem o desenvolvimento das competências sociais dos filhos” (p.130), ou seja, os pais podem de certa forma vigiar as suas interações, acabando por interagir quando

acha pertinente, ajudando e orientando o seu filho para uma melhor e adequada interação com os seus pares, através de orientações dadas pelos mesmos.

Neste sentido, tendo em conta que os pais são planificadores e mediadores, nos vários contextos sociais, dando oportunidade aos seus filhos de estabelecerem relações sociais com outras crianças, estes podem e devem, proporcionar essas relações em contextos formais e informais.

Spodek (2002) entende que nos contextos informais os pais podem proporcionar “grande variedade de técnicas para criarem oportunidades para os filhos encontrarem outras crianças e com elas interagirem” (p.131), na medida em que dá oportunidade ao filho de manter relações sociais fora do meio familiar, como na área residencial, parques, entre outros. O facto de os pais proporcionarem as relações sociais, com outras crianças, em contextos informais, segundo Spodek (2002) é uma “forma de os ajudarem a fazer a transição da família para o sistema social de pares” (p.132), onde têm oportunidade de terem contato com outras pessoas, para além do meio familiar, acabando por se despegarem mais dos seus pais.

Em relação aos contextos formais Spodek (2002) “existem fora da família e da vizinhança mais próximas podem servir também como contextos onde as crianças podem encontrar, interagir e estabelecer relações entre pares” (p. 133), podendo manter relações em contextos educativos organizados, como as creches e jardim-de-infância, os escuteiros, entre outros.

Podemos constatar que os pais são os primeiros grandes influenciadores e proporcionadores nas relações sociais dos seus filhos, desde muito cedo, nos vários contextos, na medida em que vão influenciando diretamente ou indiretamente os seus filhos, a ter comportamentos sociais adequados, como também lhes dão oportunidade de se relacionarem com outras crianças tanto dentro como fora do contexto familiar.

No contexto familiar, é-lhes passados valores, atitudes, regras e normas implícitas pela sociedade, que são transmitidas pelos seus pais, de modo a conseguir-se relacionar e ser aceite no meio e com os outros.

Portugal (1998): A família não existe no vácuo. Na tarefa de educar uma criança, cada adulto acarreta certas características de personalidade, certas representações mentais e experiências de vida. Além disso, o comportamento parental é ainda influenciado por todo um conjunto de situações que incluem

as características da criança, estrutura da família, condições socioeconómicas, profissão, amigos e redes sociais de apoio, tensões várias. (p.123)

Segundo a afirmação da autora, podemos constatar que o meio, as condições em que os pais vivem e a experiência de vida que já adquirem, vão influenciar no modo como educam e passam os seus princípios para os seus filhos, que progressivamente vai influenciando no comportamento e na formação do seu Eu.

Portugal (1998): Se até aqui a relação com a mãe era quase simbiótica, esta agora vai opor-se, impor limites e regras. É o não da mãe que desencadeia na criança uma carga agressiva contra a fonte de desprazer e de frustração. E a criança toma cada vez mais consciência de que é um ser distinto e com uma vontade diferente da mãe. (p.25)

Na fase dos 2/3 anos, a criança toma consciência que é um ser único, querendo ser e demonstrar a sua independência. Neste sentido, os pais têm um papel fundamental a nível da disciplina da criança, ou seja, mostrar-lhe o que é certo ou errado, aceite ou não pela sociedade, Portugal (1998) diz-nos que “desde muito cedo, inevitavelmente os pais têm de enfrentar a tarefa de controlar e disciplinar o comportamento da criança” (p.126)

Não vamos entender a disciplina como modo de castigo, repreensão, rigidez, mas sim como nos diz Brazelton (2010) “A disciplina é...sinónimo de aprendizagem.” (p.17) é uma forma da família ensinar a criança a viver e saber comportar-se em sociedade.

O papel da disciplina na vida da criança tem uma função muito importante na medida em que lhe trás segurança, no que estão a fazer e como podem fazer, pois ligada à disciplina estão os limites, que lhe foram dados/incutidos.

Brazelton (1998): A disciplina tem de ser adaptada a cada criança e deve ser equilibrada. São necessárias regras e expectativas claras e consistentes e as consequências do seu desrespeito devem fazer-se sentir com firmeza. Da mesma maneira, devem também ser compreendidas as motivações da criança, aquilo que em cada escalão etário ela é capaz de saber, o que é capaz de sentir. (p.15)

Esta firmeza não deve ser feita na base de punições ou humilhações, mas sim no diálogo, compreensão do desrespeito por parte da criança e na oportunidade dada para corrigir o seu erro.

Brazelton (2010): A disciplina é a maneira de os pais orientarem o desenvolvimento moral das crianças. Com a capacidade de perceber a perspectiva do outro, a criança consegue ver que as regras levam em conta as necessidades de todas as pessoas e não só as suas. Quando perceber a importância de tratar os outros da forma que quer ser tratada, aprenderá a sacrificar-se por eles mesmo assim, precisa de autodisciplina. (p.37)

No fundo a disciplina é a capacidade que os pais têm de transmitir as regras, normas e valores, como sendo justas e corretas, e não como uma obrigação. Se tudo for ensinado à criança com naturalidade, aplicando consistentemente e com firmeza, a criança acaba por aprender que estas não mudam consoante os seus desejos e sentimentos e são iguais para todos.

1.6. A aquisição de competências sociais em contexto escolar

A primeira infância é uma fase muito importante no desenvolvimento da criança, na qual nós enquanto escola, educadores, pais e familiares temos um papel muito significativo para o seu desenvolvimento integral, assim como em proporcionar momentos de relações sociais.

Santos (2010, p.3): Os primeiros anos de vida são um período notável de crescimento em todas as áreas do desenvolvimento. São também o período em que se estabelecem as bases para o futuro. Todas as crianças pequenas precisam por isso de experiências de vida, de experiências de aprendizagem de qualidade que promovam o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional e estabeleçam a base para o sucesso na escola. Embora se possa afirmar que tanto a creche como a família, tenham um potencial para providenciar experiências estimulantes de alta qualidade num clima relacional de confiança e afeto, a verdade é que cada vez mais as crianças passam mais tempo com os adultos fora da família, nomeadamente em contexto de creche.

Neste contexto, as crianças começam a estabelecer contatos sociais com outras crianças e adultos. Através da exploração e das relações com os outros a criança vai interiorizando regras, normas, limites e promove o seu auto-controlo, de modo a ir definindo a sua identidade própria como ser único, que se refletirá no seu futuro.

O contexto escolar, nomeadamente as creches, segundo Portugal (1998) “surgem como um meio de cobrir as necessidades das famílias...além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos

mais pequenos” (p. 123), pois como todos nós sabemos, as mães começam a trabalhar muito cedo, tendo assim, a necessidade de deixarem os seus filhos ao cuidado das Educadoras e Auxiliar, depositando total confiança.

+ – Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
2000	228.459	115.922	112.537
2001	235.610	119.690	115.920
2002	241.288	123.260	118.028
2003	247.521	125.266	122.255
2004	253.635	128.828	124.807
2005	259.788	132.031	127.757
2006	262.002	133.860	128.142
2007	263.887	134.856	129.031
2008	266.158	137.382	128.776
2009	274.628	141.867	132.761
2010	274.387	142.275	132.112
2011	276.125	143.562	132.563

Fontes/Entidades: DGEEC/MEC, PORDATA 08.06.2013

Nesta tabela podemos verificar um aumento substancial das crianças inscritas nos últimos 11 anos. Não foi possível encontrar dados estatísticos acerca das crianças que frequentam a educação pré-escolar em valência de creche, mas podemos pensar que a partir destes dados houve também um aumento de crianças a frequentar a valência de creche.

Esta leitura baseia-se no facto de tal como já foi referido anteriormente, Portugal (1998) considerava que as mães começaram a trabalhar cada vez mais cedo.

“A principal alteração social que afetou os cuidados a prestar à criança foi o aumento espectacular do aumento de mulheres que trabalham fora de casa tornando-se o emprego materno o padrão mais comum... A causa primária e mais óbvia do trabalho feminino é a económica. O desejo de promover ou de manter um determinado nível de vida, aumento da inflação e custo de vida conduziu à necessidade de um aumento dos salários na maior parte das famílias.” (p.11,12)

Neste sentido, estando as crianças a frequentar mais cedo a creche, este começa a ser um contexto que acaba por influenciar as relações sociais, devido às crianças passarem muito tempo na companhia dos seus pares e adultos, Spodek (2002) reforça dizendo que “na sociedade contemporânea o contacto com os pares está a começar mais cedo do que nunca.” (p.119), derivado a essa mudança.

Edward (1992) refere que face a esta mudança, também observou que “o recurso cada vez mais frequente, a instituições de educação pré-escolar grupos organizados de atividades e instituições de apoio à criança fez descer a idade de acesso às relações entre pares para muito perto do começo da vida.” (p.120) podendo assim constatar que os pais além de procurarem cada vez mais cedo, onde deixar os seus filhos, também acabam por proporcionar relações sociais mais precoces, do que acontecia à uns bons anos atrás, em que as mães ficavam com os seus filhos em casa.

Segundo Spodek (2002) “as crianças colocadas em modelos de atendimento dispõem de mais oportunidades - e desde mais cedo - para interagirem com os seus pares” (p. 136), na medida, em que terão oportunidade de se relacionarem com crianças da mesma idade, fora do seu contexto familiar, onde terão oportunidade de testarem, errarem e aprenderem com as relações sociais mantidas.

Como já foi referido anteriormente, além das creches irem ao encontro das necessidade dos pais, estas também têm um papel muito importante, nomeadamente no desenvolvimento da criança e relação com os outros, no reforço de regras, normas e valores já transmitidas pela família, afinal, a creche tem um papel complementar à família e não de substituição da mesma. Bee

(2003) refere que “*alguns investigadores descobriram que as crianças de creche são mais sociáveis, mais populares e lidam melhor com os companheiros do que aquelas criadas principalmente em casa.*” (p.443), pois através destes contextos a criança torna-se mais sociável, pois aprende a lidar, respeitar e relacionar-se e estar com outras crianças e adultos, que não são do seu meio familiar, onde ela se sente segura e única. Muitas das vezes as crianças que não têm oportunidade de manter relações fora do meio familiar, depois não sabem como reagir, fora dele.

O contexto escolar também tem um impacto importante no desenvolvimento das relações sociais das crianças com os pares. Spodek (2002) diz-nos que “tanto as características físicas ... das salas de atividades...podem influenciar o modo e a intensidade com que as crianças interagem e estabelecem relações com os pares.” (p.144)

Tanto a organização dos espaços como os materiais, a dimensão do espaço, o acesso aos materiais, são influenciadores para as relações entre pares, na medida em que o facto de as crianças terem uma sala maior com vários materiais, faz com que a criança se disperse pela sala, acabando por brincar mais isoladamente, enquanto nas salas mais pequenas e com menos material, as crianças brincam mais paralelamente, mas ao mesmo tempo existe mais conflitos, porque as crianças pequenas não conseguem partilhar os seus brinquedos.

Como já foi referido, as relações entre pares são proporcionadas desde cedo pelos pais, que posteriormente começam a ser mais alargadas, quando as crianças entram na creche, tendo oportunidade de se relacionarem com outras crianças, fora do seu contexto familiar.

Spodek (2002): Os pares são, cada vez mais, importantes agentes socializadores e os contextos onde são implementados os modelos dos primeiros níveis de educação de infância tornaram-se os principais contextos onde as crianças se encontram com outras crianças, aprendem a desenvolver competências sociais e a estabelecer relações com os pares. (p.154)

Segundo Spodek (2012) “ao longo do segundo e terceiro anos, as crianças adquirem a capacidade de coordenarem as ações sociais com os seus parceiros” (p. 121), podendo imitar e manter atividades recíprocas, muitas das vezes através de brincadeiras paralelas.

Nesta fase dos 2/3 anos, a criança encontra-se muito centrada em si própria, não havendo interação com outras crianças. Apesar de não haver interação de brincadeiras entre crianças, segundo Brazelton (2010) “a aprendizagem ocorre por imitação. Nas chamadas brincadeiras paralelas” (p.492), ou seja, a criança não brinca com, mas brinca ao lado de, brincando muitas das vezes com os mesmos brinquedos e repetindo as mesmas ações.

Além destas relações paralelas que as crianças vão estabelecendo umas com as outras, Vandell e Mueller (1980) diz-nos que “apenas com dois anos, as crianças já revelam preferências por determinados pares” (citado em Spodek, 2002, p.121), acabando assim, por procurar outra criança para uma brincadeira, por gostarem do mesmo brinquedo ou brincadeira.

Segundo o mesmo autor surge “dois tipos de relações entre pares...a amizade e a aceitação pelos pares” (p.121), em que a amizade tem de ser estabelecida entre duas pessoas e a aceitação pelos pares tem a ver com a simpatia que a criança estabelece com outra.

Segundo Spodek (2002) alguns investigadores dizem que a amizade só é estabelecida a meio da infância e na adolescência, mas Howes (1983) definiu a amizade “como um «laço afetivo» entre duas crianças, laço esse que possui três características chave: «preferência mútua, prazer mútuo e a capacidade de se envolverem numa interação hábil»” (citado em Spodek, 2002, p.122), ou seja, a criança mantém relações de amizade com outra, se tiver algo ou uma preferência comum, como por exemplo, se uma criança está a brincar com um carro e outra também quer, elas acabam por brincar com o mesmo carro, por terem uma preferência comum, acabando por manter uma relação de amizade por conveniência.

Bee (1997) reforça dizendo que “aos dois anos de idade as crianças também mostram alguns sinais de amizades...essas primeiras amizades parecem ser menos duradouras e mais baseadas na proximidade e em interesses partilhados por brincadeiras, se comparadas às amizades em crianças maiores” (p.244)

1.7. Papel do Educador/adulto como promotor de competências sociais

O educador e a escola têm um papel fundamental no desenvolvimento de competências sociais, que as crianças vão ganhando e construindo, com a interação e relações estabelecidas na creche, tanto com os adultos, como pelas outras crianças.

Neste sentido, visto o educador não ter nenhum recurso, a nível de creche, onde se possa guiar, poderá usar as orientações curriculares, para o desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social da criança, pois segundo Vasconcelos (1997) “Corresponde a um processo que deverá favorecer de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.” (p. 51), tendo assim, que o adulto ser sensível e respeitador às fases de desenvolvimento do seu grupo, de modo a promover nas crianças atitudes que lhes permitam tornarem-se cidadãos mais capazes e conscientes para a resolução dos seus problemas, de uma forma mais adequada e adaptada a cada fase.

Como nós sabemos, o ser humano é influenciado e influencia o meio que o rodeia, para uma melhor construção do seu Eu.

Vasconcelos (1997): É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitam compreender o que está certo e errado, o que pode e não se pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (p.51)

Através das relações que a criança vai estabelecendo, ela vai testando, aprendendo, adequando, compreendendo os seus comportamentos e atitudes, de modo a diferenciar os modos de se interagir e relacionar com os outros. É na forma como o educador apoia as relações e interações entre as crianças que elas vão construindo e consolidando essas competências.

Segundo Vasconcelos (1997) a autonomia e independência também fazem parte para a formação pessoal e social na medida em que “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (p.53), o educador deve dar oportunidade, como também incentivar as crianças a tentarem fazer sozinhas, coisas simples do seu dia-a-dia, para que as crianças se sintam independentes e capazes de o fazerem

sozinhas e sem ajuda do adulto. Ligada à independência está a autonomia, da apropriação do espaço e do tempo, em que a criança vai assumindo a responsabilidade das suas próprias escolhas, decisões, preferências, entre outras, levando também à partilha, na medida em que esse espaço e tempo é partilhado com outras crianças. A autonomia do grupo, passa por uma organização de regras, em que todos participam e aceitam, acabando por haver uma organização social.

Vasconcelos (1997): a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciências de perspetivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença. (p.54)

Em creche, como as crianças maioritariamente não são capazes de resolverem os seus conflitos, compreender a perspetiva do outro, como, também ainda não têm capacidade de negociação. Nesta fase, o adulto tem de servir de mediador, em que vai incutindo noções de comportamentos e atitudes que a criança deverá ter, para assim, a mesma ir interiorizando naturalmente com o passar do tempo.

O respeito também é um conceito muito importante, para o desenvolvimento social da criança, segundo Vasconcelos (1997) “O respeito pela diferença, que valoriza a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorece a construção da identidade, a auto-estima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento coletivo” (p.54). Neste sentido o adulto deve de respeitar a criança, dentro de todas as suas diferenças e individualidades, podendo usar todas as suas particularidades para o enriquecimento de todo o grupo, acabando por tornar a criança mais segura e pertencente a um grupo. Além do educador respeitar a criança, este também deve de incutir em todo o grupo, o respeito pelas diferenças e limitações, de todas as crianças, para assim se estabelecer uma interação social harmoniosa.

Podemos constatar, que o educador tem um papel muito importante, para o desenvolvimento de competências sociais da criança, na medida em que orienta, ensina, dá diretrizes e referências, adaptadas ao desenvolvimento da criança,

para que ela possa aprender, adequar, e executar da melhor forma todos as atitudes, comportamentos e valores aprendidos.

Neste sentido, nós como educadoras, presentes na vida de cada criança ao longo de muitas horas, dias, meses e até anos, temos um papel influenciador muito importante na vida delas, que mais tarde se refletirá no seu futuro, e ao sermos uma referência, por esse motivo temos a obrigação de dar o melhor de nós.

O educador tem um papel muito importante, na fase da primeira infância, deve ter sempre em atenção a individualidade de cada criança, como ser único, de modo a conseguir dar uma resposta mais adequada, na medida em que é uma modelo para ela, à qual, sendo o adulto uma referência, a criança vai imitar e respeitar.

Hartup (1989) diz-nos que a criança tem de experienciar dois tipos de relacionamentos: o relacionamento vertical e o relacionamento horizontal.

“Um relacionamento vertical envolve um apego a uma pessoa com maior poder social ou conhecimento, como um dos pais, um professor ou mesmo um irmão mais velho. Esses relacionamentos são complementares em vez de serem recíprocos... Um relacionamento horizontal, em oposição a isso, é recíproco e igualitário. Os indivíduos envolvidos, como companheiros da mesma idade, têm igual poder social, e seu comportamento mútuo vem do mesmo repertório.” (citado em Bee, 2003, p.349)

Segundo o autor, podemos perceber que a criança aprende e absorve tudo o que o adulto faz e lhe ensina, como modelo Vertical, e que posteriormente vai aplicar junto das crianças da sua idade, designadas por relacionamento horizontal. Os conhecimentos adquiridos verticalmente serão aplicados, representados e partilhados horizontalmente, pois a criança põe em prática os comportamentos sociais adquiridos pelos mais experientes, e reforça-os internamente verticalmente. Segundo Spodek & Saracho (1998) “nas creches e pré-escolas elas assumem um novo conjunto de papéis, tendo que aprender como lidar com as exigências de várias relações e, portanto, devem adquirir um novo conjunto de entendimentos e competências” (p.144)

Assim como os pais, os educadores também têm um papel muito importantes para o desenvolvimento como nas interações que a criança estabelece com os adultos e crianças, neste sentido segundo Spodk & Saracho

(1998) diz-nos que os adultos “ podem evitar os problemas de comportamento antes que eles apareçam e estimular o crescimento social ideal identificando e ajudando as crianças com menos habilidades de relacionamento social” (p.144).

Nesta fase da infância, o adulto tem um papel fundamental na medida em que tem de disciplinar a criança, mostrando-lhe o que está bem e mal, apresentando-lhe alternativas de resolução, atuando maioritariamente como mediador dos seus problemas.

O adulto deve ser um mediador na resolução dos seus conflitos, e não o herói da sua resolução, este deve encaminhar, orientar e encorajar a criança, para a sua resolução. Já Hohmann & Post (2007) refere que *“se o educador estiver sempre a intervir e a socorrer o bebé ou a criança mais jovem, a criança não ganha o sentido de ser agente ativo da sua própria vida”* (p.88).

Neste sentido o educador/adulto deve manter-se na “plateia”, motivando a criança e não fazer o “jogo” por ela.

O educador deve de ser flexível e sensível, na escolha do tipo de abordagem de mediação a usar, na resolução de determinado problema, pois muitas das vezes as crianças aceitam melhor uma intervenção mais disciplinadora, por parte do adulto, na medida em que ficam a saber os limites e sabem o que fazer, do que uma intervenção autoritária, por parte do adulto, em que têm de seguir e fazer o que o adulto lhe diz.

Para uma diminuição dos conflitos com o adulto e entre pares, o adulto deve sempre explicar os motivos da repreensão, para que a criança compreenda e vá interiorizando, e posteriormente vá aplicando o que lhe foi ensinado. Afinal, é muito importante o diálogo entre a criança/adulto e adulto/criança, se as regras de comportamento forem bem explicadas, elas aprendem a ser disciplinadas.

Hohmann & Post (2007): Com o apoio dos educadores, as crianças pequenas desenvolvem e treinam a capacidade de resolver muitos dos seus próprios conflitos sociais. Através dos seus esforços, exercitam competências de reflexão e de raciocínio, ganham um sentido de controlo sobre as soluções ou consequências de um problema, experimentam a cooperação e desenvolvem confiança em si próprias, nos seus pares e nos seus educadores. (p.92)

Já na diminuição de conflitos entre pares, o adulto pode arranjar estratégias, de modo a haver uma significativa diminuição, nomeadamente na alteração da exposição do espaço e na quantidade de materiais dados às

crianças. Hohmann & Post, (2007) “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais...” (p.101). Também outra estratégia usada, pode ser a introdução e troca de materiais da sala, em quantidades significativas, de modo a haver sempre novidade e reduzir o conflito.

1.8. Modelos de intervenção do adulto/educador e tipologias de conflito

Neste levantamento teórico, a partir dos autores de referência acerca das relações entre pares, surgiram conceitos de modelos de intervenção dos adultos e tipologias de conflitos existentes em valência de creche.

Desta forma, foi necessário criar a partir deste, algumas possíveis dimensões de análise para este estudo exploratório, acerca da forma como os adultos intervêm na mediação dos conflitos, durante a aquisição das competências sociais na 1.^a infância, em contexto escolar.

A partir das dimensões de análise propostas, como modelos de intervenção e tipologia de conflitos, foram construídas as categorias que serviram para analisar os dados recolhidos.

Visto o adulto ser uma referência para a criança, na medida em que ela imita e capta, determinadas atitudes e comportamentos do adulto, este deve de ter atenção na forma como aborda e interage com as crianças, como na forma como aborda e resolve os seus conflitos.

Neste sentido, podemos encontrar três tipos de mediação dos adultos perante as situações e as crianças, que são: mediação autoritária, permissiva e disciplinadora.

Para uma melhor compreensão e organização, foi criada uma tabela, a partir de diferentes autores, que resume a forma como estes definem os três tipos de mediação:

Autoritária	Permissiva	Disciplinadora
--------------------	-------------------	-----------------------

<p>Coll; Marchesi & Palacios (2007) “caracteriza-se por valores elevados de controlo e exigência, mais baixos em afeto e comunicação...excessivo controle pode manifestar-se em algumas ocasiões como uma afirmação de poder...normas costumam ser impostas sem que haja uma explicação” (p.192)</p> <p>Hohmann & Weikart (2003) “os adultos falam e as crianças ouvem e seguem as ordens” (p.71)</p>	<p>Coll; Marchesi & Palacios (2007) “vários níveis de afeto e comunicação, unidos à ausência de controle e de exigências de maturidade” (p.192)</p> <p>Hohmann & Weikart (2003) “é essencialmente controlado pelas próprias crianças” (p.70)</p> <p>Hohmann & Weikart (2003) “as crianças estão sob controlo a maior parte do tempo, com os adultos como espetadores que supervisionam” (p.73)</p>	<p>Brazelton (2010) “a segurança que a criança encontra na disciplina é essencial, pois sem ela não há limites. As crianças precisam de limites e sentem-se seguras com eles” (p. 13)</p> <p>Brazelton (2010) “ exige repetição e paciência” (p.13)</p> <p>Brazelton (2010) “A disciplina é...sinónimo de aprendizagem (p.17)</p> <p>Brazelton (2010) “deve ser adaptada a cada criança e deve ser equilibrada” (p.15)</p>
---	--	--

A partir destas definições, podemos constatar que a mediação *Autoritária*, não é flexível tanto aos comportamentos das crianças como naquilo que eles próprios acreditam e acham correto para elas; a palavra deles é que conta, e é essa que a criança tem de seguir e obedecer; não é dada a oportunidade à criança de expor o seu ponto de vista, ou de modificar o que o adulto lhe disse para fazer. Segundo Coll; Marchesi & Palacios (2007) “são pais exigentes e propensos a utilizar práticas coercivas para eliminar as condutas que não toleram em seus filhos” (p.192)

Em relação à mediação *Permissiva*, os adultos são bastante afetuosos, mas despreocupados com o nível de exigência a colocar às crianças; são as crianças que de certa forma controlam as suas ações, pois os adultos são pouco tendentes em estabelecer normas, regras e em fazer exigências, estando apenas para dar apoio e orientar a criança.

Já na mediação *Disciplinadora*, o adulto dá a conhecer à criança, as normas, valores e regras impostas, ajudando-a assim a sentirem-se seguras e a terem noção do que é correto ou não fazer. Acaba por ser um trabalho em conjunto em que o adulto dá e explica as ferramentas, que a criança tem de usar para determinadas situações, que lhe vão permitir viver e saber estar e comportar-se nos vários contextos.

1.9. Tipologia do conflito em valência de creche

A partir da leitura de vários autores também foi possível constatar que estes consideravam que as crianças de 2/3 anos, em valência de creche, iniciavam conflitos a partir de diferentes situações, onde destacamos três tipos: a primeira é designada pela posse de objetos, a segunda pela agressão e a terceira pela afirmação do Eu.

Nas brincadeiras paralelas entre crianças e com o reconhecimento de si própria, muitas das vezes podemos observar conflitos entre crianças, derivado à manipulação dos brinquedos, pois segundo Hohmann & Post (2007) *“À medida que as crianças pequenas vão crescendo vão ganhando um sentido de si e começam a reclamar coisas como sendo «minhas» ”* (p.89), acabando por originar conflitos sociais.

Papalia (2006): A agressividade aparece principalmente durante as atividades sociais; as crianças que brigam mais também tendem a ser as mais sociáveis e competentes. Na verdade, a capacidade de demonstrar certa agressividade Instrumental pode ser uma etapa necessária no desenvolvimento social. (p.337)

Neste sentido, se a criança for muito agressiva para as outras crianças, é porque já tenta com mais frequência a interação social, com as outras crianças. Já a agressividade instrumental referida, refere-se ao facto da criança retirar a outra um objeto/brinquedo, não com a intenção de a magoar, mas sim com o intuito de ter o objeto/brinquedo para ela.

Já Markey (1935), depois de observar esta problemática num grupo de cinquenta e quatro crianças, concluiu que existem vários tipos de comportamentos conflituosos, destacando dois deles:

O apoderamento: «a criança agarra ou apodera-se de brinquedos ou objetos na posse de outra criança; utiliza, puxa ou empurra objetos com as mãos ou os pés; todo o tipo de contactos com os objetos que, caso se concretizem, privariam outras crianças da sua utilização ou posse», e comentários desfavoráveis em relação a pessoas do género «não tens jeito para isso», «não sabes fazer isso» (citado em Smith; Cowie & Blades, 1998, p.166)

Estes conflitos sociais, além de promoverem conflitos de “apoderamento ou agressividade instrumental”, também podem originar agressões físicas, como por exemplo, bater, morder, empurrar, entre outras, como também agressões verbais,

designadas por palavras como “és mau”, “não gosto de ti”. Tal como nos diz Bee (2003) *“Você verá conflitos acerca dos brinquedos «é meu!», muitas vezes resolvidos com agressão física ou com lágrimas, ainda que também haja sinais de disponibilidade e altruísmo.”* (p.289)

Em relação aos conflitos que geram agressão física, Bee (1997) dá-nos uma definição para agressão “é um comportamento com a intenção aparente de machucar outra pessoa ou objeto” (p. 241). A mesma autora explica que “toda a criança evidencia pelo menos algum comportamento desse tipo, mais comumente após alguma espécie de frustração” (p.241), ou seja, a criança parte para a agressão física, quando não consegue o que quer, acabando por usar a agressão, como uma exteriorização do que está a sentir. Com o aparecimento da linguagem, estes conflitos, podem diminuir, pois a criança começa a usar a linguagem, como um instrumento de resolução para o problema ou agressão verbal, Bee (1997) afirma que “À medida que se aperfeiçoam suas habilidades verbais, ocorre, todavia, uma mudança, verificando-se um afastamento dessas agressões físicas explícitas para um maior uso da agressão verbal” (p.241)

Estas relações estabelecidas entre crianças e adultos, são muito importantes, pois segundo Hohmann & Post (2007)

“Através de ações com os objetos e interações com adultos em quem confiam, bebês e crianças mais novas começam gradualmente a compreender que existem como ser individual e separado dos outros...Num contexto de aprendizagem ativa e apoiante, bebês e crianças conseguem construir uma imagem de si próprios como pessoas distintas e capazes que podem influenciar e responder ao seu mundo imediato.” (p. 38)

Com esta consciência de si próprio a criança começa a distinguir-se dos outros e a identificar-se como ser único, querendo conquistar a sua autonomia e independência, na medida em que se acha capaz de começar a fazer as coisas sem o apoio do adulto. Como nos refere Hohmann & Post (2007) *“com a consciência física de si próprio emerge o sentido do self como um ator criador independente – eu consigo fazer isto, e mais tarde, eu consigo fazê-lo sozinho”* (p.38).

Também é nesta idade que as crianças começam a testar os seus limites e o seu poder, sobre os outros, de modo a conseguirem o que querem. De acordo com Hohmann & Post (2007) *“Os bebês e as crianças pequenas precisam de*

explorar os limites do seu poder ... arrelhar e manipular são modos de testar a força e a importância daquilo que se pode esperar de cada um dos pais.” (p.312-313), a criança manifesta vários comportamentos, como por exemplo, birras, choro, bater, entre outros, de forma a chamar à atenção do adulto, para conseguir aquilo que quer.

Estes comportamentos manipulativos por parte da criança, leva-a consequentemente a uma exploração e luta de poderes, entre criança/adulto e adulto/criança de modo a testar os limites de capacidade uns dos outros.

II.

M

etodologia da Investigação

2.1. Opções metodológicas

Este estudo, enquadra-se no modelo paradigma qualitativo e interpretativo. Segundo Afonso.. a investigação qualitativa “ preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.14), neste sentido, podemos perceber que a investigação qualitativa é feita num determinado contexto, onde é usada a recolha de elementos importantes desse contexto, de modo a se poder relacionar e interpretar tal realidade. Neste sentido, tudo o que nos desperte interesse ou inquietações, pode ser alvo de investigação, para uma melhor compreensão. Bell (1997) reforça dizendo que os investigadores que adotam este tipo de investigação “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.” (p.20). Segundo o autor, podemos perceber que a investigação qualitativa, não está centrada na estatística de determinado problema, mas sim na compreensão de determinados indivíduos, em determinados contextos.

Segundo Coutinho (2011) a investigação qualitativa baseia-se no método indutivo “porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (p.26) Esta indução, pode ser observada à medida que os dados empíricos emergem, na medida em que a investigação foi realizada a partir dos dados observados, onde se desenvolve ideias e opiniões de

grande importância, que depois passam para uma descrição e análise interpretativa, apoiada por uma fundamentação teórica.

Para a mesma autora, a investigação qualitativa tem uma perspectiva teoria-prática, na medida em que o objetivo é melhorar a prática individual, contribuindo assim, para a compreensão e descrição de determinadas situações.

Coutinho (2011) refere que para qualquer plano de investigação “seja ela de cariz quantitativo, qualitativo ou multi-metodológico implica uma recolha de dados originais por parte do investigador” (p.99), neste sentido o modo de atuação e de recolha de informação para esta investigação, é feita numa perspectiva qualitativa e de carácter interpretativo, na medida em que o investigador frequenta o local, observa as situações e interpreta-as, pois as ações observadas são melhor interpretadas e compreendidas quando são observadas e vivenciadas no local onde ocorrem.

2.2. Amostra

A amostra nesta investigação é designada pelo número de crianças, à qual o investigador obtém o máximo de informação possível para a identificação, compreensão e fundamentação da problemática, pois, segundo Coutinho (2011) *“Amostra é um conjunto de sujeitos de quem se recolherá os dados”* (p.85).

Neste sentido, este estudo foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), denominada por Associação dos Antigos Alunos dos Salesianos do Estoril. A mesma tem, como destinatários, crianças dos quatro meses aos seis anos de idade distribuídas por duas valências: Creche (dos quatro meses aos três anos) e Pré-escolar (dos três aos seis anos de idade).

A sua abertura é no mês de Setembro, considerado o mês de adaptação das crianças e dos seus encarregados de educação. No mês de Julho a Instituição providencia atividades de verão. A Instituição encerra no mês de Agosto, nos feriados nacionais e municipais e ainda, em determinados dias que são anunciados no início do ano letivo.

A instituição encontra-se aberta no horário entre as sete e meia e as dezanove horas, sendo o prolongamento das dezoito às dezanove horas.

A amostra usada para esta investigação, são doze crianças, com idades compreendidas entre os 2/3 anos de idade, pertencentes à sala turquesa. Como nos

diz Coutinho (2011) “ a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população.” (p.289), na medida em a amostra não é usada para compreender outros casos, mas sim, o determinado caso a ser investigado, em determinado contexto.

2.3. Procedimentos

A partir do referencial teórico surgiu o delineamento de dimensões de análise acerca da mediação do adulto e da tipologia de conflitos, em valência de creche, que serviram para delinear, à priori, uma categorização.

Para realização deste estudo, recolhi dados a partir da observação participante, no grupo de creche usado para a investigação, utilizando como instrumento de recolha desses dados as notas de campo.

A partir da inquietação observada com estas crianças devido aos conflitos permanentes na sala onde realizava a minha prática, senti necessidade de observar a intervenção do adulto como mediador dos conflitos, para tentar adequar a minha intervenção.

Neste sentido, para uma melhor organização de toda a investigação, senti necessidade de delinear um cronograma, onde está registado a sequência temporal, relativamente aos procedimentos que constituem as fases de todo este processo.

Cronograma

Prática de ensino supervisionada	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Aulas de Investigação em Educação											
Estágio em contexto de creche											
Observação participante											
Recolha de notas de campo exploratórias											
Recolha de notas de campo focalizadas											
Procura de											

fundamentação teórica											
Definição do problema											
Leitura e análise dos dados											
Orientação tutorial											
Conclusão da investigação											

2.4. Recolha de dados

Para melhor compreender a problemática e as questões que foram surgindo, neste estudo, usei alguns métodos, de modo a sustentar e fundamentar a minha problemática investigada. Neste sentido, esta investigação é sustentada, para além de autores de referência que me ajudam a perceber e fundamentar a problemática, também utilizei a observação direta e as notas de campo como instrumento de registo dos dados observados, achando que são os instrumentos mais adequados para a investigação.

Segundo Afonso (2008): A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários. Os produtos de observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo investigador, ou registos em vídeo realizados pelo investigador ou por outrem sob a sua orientação. (p. 91)

Neste sentido a observação além de não ser condicionada pelo sujeito que estamos a observar, também não pode ser condicionada por nós investigadores, pois assim estaremos a alterar o que estamos a observar. Tudo o que é observado deve ser registado, para posteriormente ser utilizado como instrumento de fundamentação e reflexão.

Já Bell (1997) diz-nos que: Observação participante permitiu ao investigador partilhar, tanto quanto possível, as mesmas experiências dos indivíduos que constituíam o objeto do seu estudo e, assim, compreender melhor por que agiam estes desta ou daquela forma...tem sido utilizada eficazmente em muitos estudos de pequenos grupos...tem de ser aceite pelos indivíduos ou pelos grupos em estudo, o que pode significar ter de fazer o mesmo trabalho, ou viver no mesmo ambiente e condições... (p.25)

Desta forma, o facto de estar na realização da Prática de Ensino Supervisionada, que também é o meu local de trabalho, fez com que pudesse estar perto do objeto de estudo (crianças), de uma forma participante ativa, de modo a puder recolher dados importantes para a compreensão da problemática. O facto de conhecer o grupo e de ser participante ativo, também tive de ter a capacidade de me distanciar, de modo a não influenciar o que observava, para que assim a minha observação nas notas de campo fosse o mais factual possível. Bell (1997) reforça que para os observadores participantes têm de ter a capacidade de serem imparciais.

“Ser-lhe-á difícil manter as suas opiniões e adotar um papel de observador objetivo se conhecer todos os membros do grupo ou organização...esta familiaridade poderá levá-lo a descurar determinados aspetos comportamentais que seriam imediatamente óbvios para um observador não participante a quem se deparasse pela primeira vez essa situação.” (p.142)

Neste sentido o distanciamento e a imparcialidade em relação à observação, para a realização das notas de campo, foi um trabalho contínuo que teve de ser feito ao longo de toda a investigação, de modo a não descartar situações ou acontecimentos que fossem importantes para a investigação.

A participação e observação foram realizadas na prática pedagógica, a partir da descrição das notas de campo, que serviram como objeto interpretativo a partir de uma reflexão.

Segundo Coutinho (2011): O diário de bordo constitui um dos principais instrumentos do estudo de caso. O diário de bordo tem como objetivo ser o instrumento onde o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo...representa, não só, uma fonte importante de dados, mas também pode apoiar o investigador no desenvolvimento do estudo. (p.299)

As notas de campo além de serem descritivas e pormenorizadas, como nos diz Bogdan & Biklen (1994) “*descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas*” (p.150), na medida em que o observador tem de registar tudo o que observa, também posteriormente ele dá a sua opinião e reflexão acerca de determinada nota Bogdan & Biklen (1994) “*Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites*” (p.150), como também pode apoiar essas notas com a fundamentação a partir de autores de referência. As notas de campos, como foi referido pelo autor Coutinho

(2011) vão apoiar o investigador no desenvolvimento do estudo, na medida em que através destes registos, podemos encontrar a nossa problemática, como também servir de apoio para a sua compreensão e complementação da fundamentação.

Posso dizer que tanto a observação, como o instrumento de recolha de dados, no contexto e prática pedagógica de creche, designado por notas de campo, contribuíram para que identificasse e elucidasse o problema, como também para a sua compreensão.

Também as aulas da Unidade Curricular de Investigação em Educação, ajudou-me a compreender melhor o que é uma investigação e em que métodos e instrumentos ela se sustenta, para assim ter todos os instrumentos teóricos para a execução do mesmo.

Para a recolha dos dados de referência, do presente estudo, retirados durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi necessário proceder a uma autorização, junto de todos os encarregados de educação, de modo a poder fazer esta investigação.

III - Análise de dados

Neste capítulo irei apresentar a análise de dados, que segundo Coutinho (2011) “na investigação qualitativa a recolha e análise dos dados é um processo continuo integrado na sequência da investigação, de forte cariz indutivo, resultando como produto final uma descrição, ou seja, «palavras»” (p.131).

A análise de dados, tem como objetivo, compreender um determinado problema, a partir dos dados recolhidos, como também do contexto observado.

Ao manter uma prática pedagógica, em que a relação com as crianças é uma constante e de grande proximidade, devido ao meu papel de investigador participante, a recolha dos dados acabou por ser mais acessível.

Segundo Coutinho (2011): A perspetiva qualitativa na relação teoria-prática perspetiva-se numa investigação de índole prática. O seu objetivo é o de melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas. A teoria é de tipo interpretativo, ou seja, não é anterior aos dados mas surge a partir desses mesmos dados, numa relação constante e dinâmica com a prática, sem intuítos precisos de normatividade (p.27)

O objetivo foi compreender e interpretar os dados observados no contexto. Com a recolha e observação dos mesmos dados, a partir das categorias estabelecidas à priori, estas tiveram como intuito, a reflexão sobre a adequação da prática individual pedagógica.

Bogdan & Biklen (1994) diz-nos que a análise e interpretação dos dados é um “processo de busca de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p.205) assim sendo, além da recolha de dados ter-me sido útil para a identificação e compreensão do problema.

Tendo em conta o objetivo da investigação, a análise das várias notas de campo, estas foram analisadas seguindo as categorias determinadas à priori no modelo de análise e organizadas em duas categorias: tipologia de conflitos e modelos de intervenção do adulto/educador na mediação dos conflitos.

No entanto, ao analisar mais aprofundadamente, todas as notas de campo, como também a realidade do contexto, achei pertinente dividir ambas as categorias em subcategorias. Assim sendo, a primeira categoria denominada por **C- tipologia de conflito**, tem como subcategorias **C1- posse de objetos**, **C2 – afirmação do eu** e por ultimo **C3- Agressão**; já a segunda categoria denominada de por **A- Tipo de intervenção do adulto na mediação do conflito**, tem como subcategorias **A1- mediação autoritária**, **A2- mediação disciplinadora** e por último **A3- mediação permissiva**

No que diz respeito à primeira categoria, como está referido no enquadramento teórico, a primeira infância é uma fase muito importante no desenvolvimento da criança, na medida em que contribui para o desenvolvimento integral da criança como também para a formação de contactos sociais, tanto com crianças como com adultos.

Segundo Papalia (2001): A sociabilidade também é influenciada pela experiência; bebês que ficam com outros bebês tornam-se sociáveis mais cedo do que aqueles que sempre ficam em casa sozinhos. A medida que as crianças ganham idade e antecipam cada vez mais do mundo fora de casa, as habilidades sociais tornam-se cada vez mais importantes. Para muitas crianças, o primeiro passo nesse mundo mais amplo é o ingresso em algum serviço de assistência organizada. (p. 261)

É nestes contextos, que a criança começa a estabelecer relações sociais, cada vez mais cedo, com os outros, aprendendo e interiorizando comportamentos aceitáveis para se relacionar com os demais. Spodek (2002) reforça dizendo que “O contexto de pares é importante para a aquisição de várias competências sociais importantes. As crianças aprendem a estabelecer, manter e perder as suas amizades com os pares. As crianças aprendem também a entrar para grupos sociais” (p.747)

Segundo o enquadramento teórico, na interação que a criança estabelece com o outro, pode surgir os três tipos de conflitos em cima mencionados, como tal, passo a apresentar as notas de campo, correspondentes à subcategoria **C1- posse**

de objetos, que confirmam, que a criança nesta fase de desenvolvimento evidencia o conflito, com o outro através da posse de objetos, na medida em que a criança se apodera dos brinquedos, só para ela.

L estava a brincar com os legos, no tapete, onde estava a fazer uma torre com os mesmos. P viu os legos no tapete, sentou-se, de pernas abertas, ao lado de P colocou algumas peças entre as pernas, e começou a fazer construções. As peças de lego da L estavam ao seu lado. P viu umas peças ao seu lado e pegou numa delas, para juntar à construção que estava a fazer. L ao ver P a tirar-lhe a peça, coloca as peças todas no meio das suas pernas, de modo a que ninguém as tirasse.

(Nota de campo: 1 : 29-04-2013)

As crianças nesta faixa etária, brincam a maioria das vezes sozinha, acabando por não manterem brincadeiras em conjunto com outras crianças, mas sim, lado a lado, a que chamamos brincadeira paralela. Brazelton (2010) “duas crianças com cerca de dois anos entretêm-se lado a lado com banalidades semelhantes, parecendo que nem sequer olham uma para a outra” (p.492), Neste tipo de brincadeira, a partilha não é bem aceite pela criança, em que muitas das vezes quando lhe tiram algum brinquedo, ela protege a todo o custo o que é dela. Segundo Avô (1996) “A criança de 2-3 anos é muito individualista nas suas brincadeiras e não admite abusos de confiança ou invasões de propriedade pela parte das outras crianças.” (p. 79). Assim sendo, o facto da **L** estar a brincar junto do seu espaço, fez com que se sentisse “dona” daquelas peças, acabando assim por as recolher para ela.

Na próxima nota de campo também podemos ver outra situação, de posse de objeto.

G estava com um carro na mão, na área do tapete, a brincar, empurrando o carro para a frente e para trás. **D** aproximou-se e tirou-lhe o carro da mão e começou a correr. **G** foi atrás de **D** para lhe tirar o carro, pois era ele que tinha. **G** chegou perto de **D** e disse “é meu! Dá o pópó”. **D** respondeu “Não! É meu”. **G** aproximou-se e tirou o carro da mão de **D**. **G** foi sentar-se novamente no tapete a brincar e **D** foi buscar outro brinquedo.

(Nota de campo: 5: 27- 03- 2013)

Segundo o enquadramento teórico Hohmann & Post (2007) diz-nos que as crianças, conforme vão crescendo vão adquirindo o sentido de si, como ser único e individual. Neste sentido, podemos observar nesta nota de campo a consciencialização de propriedade, por parte da criança, em relação ao brinquedo.

Segundo o autor Gessel (1979) diz-nos que nesta idade a criança “Já tem melhor compreensão dos direitos de propriedade e mexe menos nas coisas alheias. Mas chegou também agora a fase de querer possuir tudo o que lhe for possível e, desde que tenha a mínima razão para reclamar, insiste nos seus direitos com um «é meu!»” (p. 165). Neste sentido, podemos perceber que a criança, nesta fase de desenvolvimento, começa a ter noção de propriedade, acabando por reivindicar o carro que o amigo lhe tinha tirado, tendo um comportamento em relação à posse de objetos.

Nos dados recolhidos, para a subcategoria **C2- Afirmação do eu**, nasceram pelo facto de ter observado várias situações de afirmação da criança, tanto às crianças, como perante o adulto da sala, Hohmann & Weikart (2003) refere que “desde o início da vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (p.64), pois através da interação com os outros, a criança vai tendo consciência de si própria, como ser único e separada dos outros, e através dessas experiências ela é influenciada, acabando por aprender como agir em várias situações. Nesta aprendizagem, a criança, tenta mostrar que já é independente, capaz de fazer as coisas sozinha, demonstrando assim a sua opinião, escolhas e preferências.

Apresento, de seguida, notas de campo ilustradoras da afirmação do eu, da criança.

L estava a descer o escorrega quando a educadora começou a chamar por todo o grupo. “Meninos, vamos embora, para irmos almoçar”. As crianças começaram a dirigir-se para a porta do parque. **L** olhou para a educadora, deu a volta e foi subir as escadas, para descer novamente o escorrega. A educadora chegou perto do escorrega e disse: “anda **L**, vamos almoçar. Os meninos já estão todos à tua espera”. **L** ficou sentada no cimo do escorrega a choramingar e disse: “quero ficar na rua!”. Desceu rapidamente o escorrega e voltou a subir as escadas. A educadora foi para frente do escorrega e disse “anda **L**, à tarde vimos mais um bocadinho à rua brincar”. **L** desceu depois de algum tempo. A estagiária segurou-lhe a mão para a encaminhar para a porta. **L** foi a fazer um pouco de força para trás, enquanto caminhava com a estagiária até à porta.

(Nota de campo: 6: 07-06-2013)

Neste caso específico, observei que L estava a afirmar-se perante o adulto, demonstrando que não queria fazer o que ele pedia, mas sim o que ela queria, que era continuar a brincar na rua.

Para Wallon (1934) a criança: entre os 3 e 6 anos está voltada para a construção do Eu; é uma fase de importância crucial para a definição da personalidade infantil; na terminologia walloniana, estamos no estágio do personalismo. Esse estágio se inicia com a crise de oposição ou teimosia, por volta dos 2 e 3 anos...é interpretada como uma forma de estabelecer e consolidar uma identidade recém-descoberta no final da primeira infância. As crianças tentam afirmar seu Eu opondo-se aos demais e procurando fazer prevalecer sempre sua vontade. (citado em Coll ; Marchesi & Palácios, 2004, p.183)

Segundo o autor, podemos perceber, que o facto de a criança demonstrar uma resistência perante o adulto, é a forma que ela encontra de mostrar ao adulto o que realmente quer. Depois de refletir, toda a situação, percebi que provavelmente por L ter estado com varicela, estando assim, alguns dias fechada em casa, pode ter originado esta vontade por se manter na rua e de se afirmar perante o adulto, de modo a que ele cedesse, e a deixasse ficar.

O mesmo se pode verificar na seguinte nota de campo:

Quando a educadora ia colocar o babete à L, ela colocou a mão à frente do pescoço e disse “a L põe”. A educadora insiste tentar colocar o babete e diz: “L não vais conseguir, a I ajuda”. L coloca a cabeça para baixo, de modo à educadora não conseguir colocar o babete e diz: “a L põe”. A educadora responde: “está bem. Coloca tu o babete”, deixando-o em cima da mesa à sua frente. L pega no babete, toda contente, e leva-o ao pescoço, de forma a conseguir coloca-lo. L como não o conseguiu apertar atrás do pescoço, encostou-o ao peito, sem o apertar atrás do pescoço, puxou a tijela da sopa e começou a comer.

(Nota de campo: 8: 22-05-2013)

Como foi demonstrado na anterior nota de campo, como também no enquadramento teórico, a criança nesta fase do desenvolvimento, encontra-se na afirmação do eu, como ser único e individual, convicto que é capaz de fazer tudo sozinho. Nesta perspetiva, a criança, tenta ao longo do seu dia afirmar-se e mostrar a ele e aos outros que é capaz de fazer as coisas que antes não tinha feito, sozinho.

Segundo Avô (1996): A criança de dois anos- dois anos e meio está em plena afirmação da sua autonomia, e tem necessidade de a exercitar e de a impor. Começa a dizer «eu quero», «eu posso», «eu faço», como se precisasse de provar a si própria que é capaz de construir e de realizar, sem intervenção de terceiros. Vive centrada em si mesma, tornando-se egoísta e possessiva, impondo regras novas. (p.73)

Neste sentido, além de L se afirmar perante o adulto, para ser ela a colocar o babete sozinha, como sendo capaz de o fazer, ela na sua abordagem reforça uma autoconfiança, na medida em que demonstra confiança nela própria e nas suas capacidades, sem necessitar de qualquer tipo de ajuda do adulto. Mesmo sem conseguir apertar o babete atrás do pescoço, L não cede à ajuda do adulto, acabando por colocar o babete da melhor maneira, para começar a comer.

Nesta categoria de tipologia do conflito, podemos também observar a outra subcategoria denominada por **C3- Agressão**. Esta agressão, como nos explica Bee (1996) “A agressão, que podemos definir como um comportamento com a aparente intenção de atacar outra pessoa ou objeto. Cada criança manifesta pelo menos um pouco de agressão, mas a forma de frequência da agressão mudam com o passar dos anos da infância.” (334, Tal comportamento acaba por se suceder derivado a uma frustração da criança, como também uma falta de controlo dos seus impulsos, acabando por essa ação ser uma forma de exteriorização do que sente, por não conseguir o que quer.

De seguida apresento a nota de campo que ilustra o tipo de conflito em cima mencionado:

G deu uns paços para o lado e foi apanhar uma peça, que tinha caído mais ao centro da mesa. **H** ao ver aproxima-se e dá-lhe um encontrão. **G** faz força contrária contra **H**. **H** irritada dá-lhe com a peça na cabeça. **G** começa a chorar. **H** logo de seguida, coloca as peças à frente de **G**, começando a fazer a torre. **G** para de chorar, vai buscar uma peça e coloca em cima da mesma torre.

(Nota de campo: 9: 28- 05- 2013)

O conflito entre crianças faz parte nesta fase do desenvolvimento da criança, sendo que quanto menos desenvolvida estiver a linguagem, mais essa agressão é caracterizada por agressão física.

Bee (1996): Quando as crianças de 2 ou 3 anos de idade estão zangadas ou frustradas, é mais provável que atirem coisas ou batam umas nas outras. Mas na medida em que as habilidades verbais melhoram, existe uma diminuição dessa agressão física e um aumento de agressividade verbal. (p.334)

Neste sentido, segundo o autor e a nota de campo referenciada, podemos entender que **H**, acabou por agredir fisicamente **G**, por não estar a conseguir, reaver a peça com que estava a fazer a construção, acabando assim por originar tal comportamento da sua parte. Para Brazelton (2010) “As crianças aprendem umas

com as outras o que é que a agressividade significa, e conseguem aprender a controlar-se em conjunto” (p.232) Neste sentido, a criança quando é agressiva com as outras crianças, acaba por compreender a consequência dessa mesma agressividade, quando os outros lhe fazem o mesmo. Neste processo, ela vai compreendendo, interiorizando e mais tarde evitando, por não achar agradável para ela, como também, aos poucos, ela vai aprendendo a autocontrolar-se.

Tendo em conta todas as notas de campo anteriores, e o enquadramento teórico, podemos perceber que a criança nesta idade está a consolidar a sua identidade, como ser único e independente dos outros, acabando assim, por se afirmar, de modo a mostrar que é capaz de fazer sem ajuda de terceiros, como também para conseguir o que realmente quer. Nesta perspetiva, sendo a criança centrada em si, ela denomina -se por ser egocêntrica, em que a partilha não faz parte das suas práticas, acabando por gerar alguns conflitos, como a tomada de posse e agressão física.

Ao analisarmos as tipologias de conflito nas crianças dos 2/3 anos, podemos perceber que muitas vezes, o modelo da intervenção do adulto torna-se um fator determinante para os ultrapassar, para além de contribuir para o fortalecimento de competências sociais.

Dada a importância desta intervenção e tendo em conta as dimensões de análise estabelecidas, também recolhemos dados, através das notas de campo, para analisar esta categoria **A – Tipo de intervenção do adulto na mediação do conflito.**

Nesta categoria, está patente a subcategoria denominada por **A1- Mediação Autoritária.**

Segundo Portugal (1998) o adulto autoritário designa-se por tentar “ modelar, controlar e avaliar o comportamento e atitudes da criança de acordo com determinados valores...altamente controladores e restritos” (p.126), sendo assim, adultos inflexíveis, pois para ele, a criança tem de obedecer e fazer o que ele diz.

Neste sentido passo a apresentar notas de campo onde se verifica este tipo de mediação, por parte da educadora da sala.

Subiam todos agarrados ao corrimão. **P** era o único que subia pelo outro lado das escadas, sem qualquer tipo de apoio. A educadora olhou para ele e disse-

lhe ” **P** vai para o lado do corrimão”. **P** disse “não!”, olhou para a Educadora, de forma provocatória e continuou a subir. A educadora disse “não é não! Sobes pelo corrimão, como os outros meninos!”. **P** continuou a subir a escada, a olhar para a mesma. A educadora desceu alguns degraus, pegou pela mão dele, desceu os degraus que ele já tinha subido e disse: “Só vais subir para a sala, quando subires agarrado ao corrimão, para não caíres!”. **P** ficou parado algum tempo a olhar para a educadora. Passado um pouco, apoiou-se ao corrimão e começou a subir as escadas. A educadora elogiou

(Nota de campo: 11: 13- 03-2013)

Todos os dias, as crianças descem e sobem as escadas, fazendo parte da rotina, de todas as crianças, o subir as escadas pelo corrimão é uma regras que foi trabalhada desde o início do ano e que já está consolidada em todas as crianças.

O facto de o **P** não querer subir as escadas pelo corrimão, fez manifestar uma atitude desafiadora perante o adulto, na medida em que Brazelton (1989) diz-nos que a criança “tem de estabelecer formas individuais de comportamento parcialmente independentes das dos pais” (273), de forma a mostrar a sua individualidade, mostrando assim que já adquiriu competências para uma exploração independente, não precisando de qualquer tipo de apoio.

Para ultrapassar esta desobediência, entre criança e adulto, o adulto teve uma intervenção mediadora autoritária, que segundo Bee (1997) o adulto tem “níveis de exigência e controle” (p.252), na medida em que, não dá espaço à conversa nem a possíveis discussões de resolução do problema, usando assim a sua autoridade como adulto, no total controlo da situação. Bee (1997) também refere que “ pais com regras claras, aplicadas com consistência, têm filhos com muito menor probabilidade de serem desafiadores ou desobedientes...uma comunicação franca e regular entre pais e filhos está ligada a resultados mais positivos. Ouvir é tão importante quanto falar” (p.252). Neste sentido, o adulto em vez de ter total controlo da situação, exigindo à criança que seguisse a sua ordem, poderia ter percebido o motivo de tal desobediência, conversando e dando ouvidos à criança, afinal, uma boa explicação levará a criança a perceber e aceitar melhor tudo o que o adulto lhe diz.

Ao que se refere à punição, ou ao modo como o adulto deve intervir, nas situações em que a criança está a testar limites com os adultos, Brazelton (1989) “a punição deve ser imediata, apropriada e limitada no tempo, de modo que o adulto e criança possam fechar a brecha.” (p.280), sendo sempre de uma forma clara em que a criança perceba as suas consequências. Neste sentido, educadora fez a sua

intervenção de uma forma autoritária, levando a criança, para o fundo das escadas, dizendo-lhe que só iria subir se fosse agarrado ao corrimão, reforçando nesta ação mais uma vez o limite (regra) imposta desde sempre, acabando assim com o problema, sem dar espaço a uma conversa ou negociação por parte do adulto/criança

O mesmo se pode verificar na seguinte nota de campo:

J viu uma peça de lego no chão, e dirigiu-se a ela, para a apanhar. **D** também viu a peça e começou a correr em direção à mesma. **J** chegou primeiro e apanhou-a. **D** ao chegar, tentou tirar a peça a **J**, mas como não conseguiu, bateu-lhe no braço. O educador ao ver o que se passava disse: “**D** não bate, a **J** já tinha a peça”. **D** levanta novamente a mão e bate novamente na **J**, tirando-lhe a peça da mão. A educadora foi para perto de **D**, baixou-se e disse: “dá já a peça à **J**”. **D** disse “Não!”. E a educadora respondeu “não é não! Era a **J** que tinha a peça, dá já a peça”. **D** deu a peça a **J**, contrariado, a olhar para o adulto. E o adulto disse: “era a **J** que tinha!”. **D** foi apanhar outra peça que estava no chão e foi arrumar.

(Nota de campo: 17: 09-05-2013)

Nesta nota de campo está patente a intervenção do adulto de uma forma autoritária, na medida em que não deu às crianças, a oportunidade de elas próprias resolverem o problema, como também não deu oportunidade de conversa, por parte das crianças, de forma a explicarem o porquê de terem determinada atitude, como arranjam em conjunto uma resolução amigável para o problema.

Hohmann & Weikart (2003) o adulto deve de manter climas de apoio com a criança, de modo a que

“Os adultos tornam notada a sua presença quando se juntam às crianças como companheiros, genuinamente interessados e comprometidos em observar, ouvir, conversar e trabalhar com elas, quando encorajam as crianças a resolver os problemas que surgem ao longo do dia; e quando apoiam todo esse processo. Se surgem conflitos, os adultos não tomam a posição de juizes. Em vez disso, modelam comportamentos apropriados e envolvem as crianças na resolução de problemas para que elas experimentem a satisfação de descobrir, concretizar e ter responsabilidade nas suas próprias soluções. Quer os adultos, quer as crianças, vêem os problemas, os erros e os conflitos como oportunidades para aprender através da ação” (p.72)

Neste sentido, a educadora poderia ter tido uma intervenção menos autoritária, apoiando, e direcionando a criança para a resolução do conflito e não resolver por ele. Ao questionar a criança, levando a tomar uma decisão para a resolução do problema, a educadora fazia **D** perceber que não estava correto tirar a

peça a **J**, e que bater não era a melhor resolução do seu problema, levando-o assim a solucionar o seu problema da forma mais correta, dando-lhe outra opção. Como as crianças aprendem pela experiência, manipulação dos objetos, entre outros, é mais fácil para a criança compreender e aprender a regular os seus comportamento, a partir da ação e da intervenção do adulto como mediador de apoio.

Na seguinte nota de campo também nos deparamos com o mesmo tipo de mediação por parte da educadora.

G para ver melhor, aproximou-se de **L**. **L** como não gostou que **G** se tivesse aproximado, começou a empurrá-lo. **G** não saiu, empurrando **L**, para que ela parasse. **L** continuou a empurrar. A educadora, parou a história, e disse “**L** e **G** parem já de se empurrarem. Vamos ver e ouvir a história”. **L** parou mas passado um bocado começou a empurrar o **G**. Algumas crianças desviaram-se arrastando o rabo, para poderem ver melhor, pois **L** e **G** não paravam. A educadora para novamente a história e diz “**L** e **G** vão parar já com isso, os meninos querem ver e ouvir a história e vocês não estão a deixar”. **L** e **G** ficaram muito sérios, acabando por pararem acabando por ver e ouvir a história

(Nota de campo: 18: 13-05-2013)

Os momentos de contar histórias, costumam ser calmos e de bastante atenção por parte de todas as crianças, a história neste dia era nova, à qual a atenção e curiosidade da maior parte do grupo era bastante elevada. Podemos observar, nesta nota de campo, o autoritarismo por parte da educadora, na forma como se dirige às duas crianças e resolve o problema.

Segundo Hohmann & Weikart (2003): os adultos fazem parar comportamentos perigosos do ponto de vista físico, lembrando às crianças os limites de uma forma factual e evitando julgamentos...quando é necessário falar e agir de forma firme, tal é feito tendo em conta o interesse do grupo e não como se se tratasse de uma exibição de poder pessoal. Isto marca a diferença entre uma ação arbitrária e aquela que é justa e razoável. (p.90)

Tendo em conta o que o autor nos diz, podemos perceber que por vezes também é necessário a firmeza por parte do adulto, na resolução de alguns conflitos. A mediação do adulto além de resolver um conflito entre duas crianças, também parou um momento de destabilização e desconforto para o restante grupo, que queria ver e ouvir a história. A atitude do educador, não foi com a intenção de usar o seu poder de adulto, para a resolução do problema, mas sim a resolução de um problema para todo o grupo, que se estava a sentir lesado por tal comportamento.

Para Brazelton (1989): A disciplina compreensiva de um adulto acarreta alívio e um sentido de «isto é o que eu quero, este sentimento de estar controlado!». Episódios repetidos de controle com as pessoas que as rodeiam resultam, finalmente, em experiência suficiente para tornar possível às crianças pequenas saberem como e quando controlar-se. (p. 281)

Assim sendo, podemos entender que o facto de o educador ter uma intervenção disciplinadora, baseada na compreensão da criança e do comportamento da mesma, faz com que a criança ganhe experiência para ter consciência de quando se devem controlar.

Brazelton (1988) reforça dizendo que: As crianças pequenas procuram limites ao seu comportamento. Quando começam a sentir que se estão a descontrolar, ou quando não sabem como parar, começam a arreliar ou a provocar os adultos que as rodeiam. Ao aprender com os adultos o que é ou não aceitável, ao aprender com o adulto compreensivo, mas firme, a ganhar controlo sobre ego em desintegração, uma criança começa a aprender a impor limites a si própria. (p. 104)

Assim sendo, apesar do adulto ter uma intervenção firme de modo a acabar com a destabilização e desconforto para todo o grupo, provocado pelas duas crianças, podemos entender que tal comportamento, pode ter sido provocador, pelo facto de ambas estarem a chamar à atenção do adulto, por não se conseguirem controlar. Neste sentido, a educadora poderia ter tido uma intervenção mais disciplinadora, de modo a haver uma compreensão por parte do adulto, de forma a criança aprender a controlar-se, como a perceber os seus limites, aceitáveis e não aceitáveis.

A próxima subcategoria denominada por **A2- mediação disciplinadora**, foi evidenciada pela mediação, por parte da educadora, em algumas notas de campo recolhidas, de uma forma disciplinadora. Brazelton (2004) diz-nos que:

“A disciplina tem a ver com o ensino e não com a punição...o objetivo de longo prazo para a disciplina é promover o autocontrolo, para que a criança seja capaz de estabelecer os seus próprios limites... limites firmes, mas carinhosos, os pais ajudam-na a formar padrões internos de que irá necessitar ao longo da vida” (p.13)

Neste sentido, o adulto trabalha com a criança, dando-lhe a conhecer normas e valores, que o ajudarão a comportar-se em várias situações e contextos, como também ficam com a noção do que é correto ou não fazer.

Apresento, de seguida, algumas notas de campo em que é evidenciado, a mediação por parte da educadora, de forma disciplinadora.

J estava sentada no tapete, com a caixa cheia de carros, à sua frente. **D** vai ter com ela, e tenta tirar um carro de dentro da caixa **J** começa a choramingar, empurrar **J** e diz-lhe: “é meu!”. **D** tenta novamente tirar um carro de dentro da caixa e “**J**” não deixa, inclinando-se sobre a mesma. **D** começa a choramingar e a empurrar a **J** para lhe tirar um carro, visto ela ter muitos. A educadora, ao ver o que se passava, foi ter com **J** e disse-lhe: “**J** tens tantos carros dentro da caixa, podes emprestar um para o **D** brincar”. **J** ficou a olhar para a educadora, ainda inclinada sobre a caixa. O adulto reforçou novamente “**J** empresta um carro ao **D** e ficas com os outros para brincare”, e virou costas. **D** pediu o carro à **J** e ela deu-lhe, e foi brincar. Passado algum tempo **L** foi para ir buscar um carro à caixa e **J** pegou num carro e deu-lhe, pois continuava com muitos carros.

(Nota de campo: 10: 26-04-2013)

Como está referido no enquadramento teórico, e nas primeiras notas de campo, a criança na fase dos 2/3 anos é egocêntrica, pois está muito centrada em si, não conseguindo colocar-se no lugar do outro. Neste sentido, nesta fase da criança, o adulto tem de adotar uma intervenção disciplinadora, pois, além de respeitar a etapa que a criança passa, fazendo ela parte do seu desenvolvimento, também tem de fazer a criança perceber que existem outras soluções, onde ela também não fica prejudicada.

Segundo Brazelton (2010) “Ajude-a a entender o significado que o seu ato teve para os outros. A criança tem de enfrentar a sua culpa, compreender o significado que isso teve para a vítima e deve resolver a situação” (p.71).

Neste sentido, apesar do educador saber que a criança está a passar por uma fase, muito centrada em si, serviu como mediador, fazendo com que a criança percebesse, que partilhando alguns carros, ela não iria ficar sem nenhum para ela e iria dar a oportunidade a outra criança de poder brincar com um carro.

Dando espaço de decisão e reflexão à criança, esta acabou por perceber a mensagem passada pela educadora.

Para Ferland (2006) “Através das suas atividades com os outros, a criança aprende gradualmente a partilhar, a esperar pela sua vez, a respeitar os direitos dos outros, a cooperar com as outras crianças numa atividade comum e a fazer cedências.” (p.199) Neste sentido, a criança através das suas brincadeiras, com a intervenção do adulto, nas chamadas de atenção para a partilha, a criança vai

interiorizando gradualmente, aceitando e fazendo espontaneamente, pois começa a levar esse valor como natural.

Na seguinte nota de campo podemos observar novamente a intervenção da educadora, de uma forma disciplinadora.

P virou-se para a educadora e disse “vamos para a rua?”. A educadora olhou para ele e disse “não **P**, depois do almoço vamos para a cama”, virando-lhe as costas para ir ajudar uma criança a comer. **P**, não satisfeito com a resposta, saiu do seu lugar, foi ter com a educadora, bateu-lhe na perna e disse “não! Vamos à rua.”. A educadora baixou-se ao seu nível e disse: “não **P**, depois dos meninos acabarem de comer, vão para a cama. Anda sentar-te no teu lugar”. O **P** foi sentar-se no seu lugar e disse: “o **P** quer ir à rua!”. A educadora foi para perto dele, olhou-lhe nos olhos e disse: “**P** a **I** já disse que agora os meninos não vão à rua. Agora vão acabar de comer, depois vão dormir, quando acordarem vamos lanchar, e se calhar depois do lanche podemos ir à rua”. **P** voltou a afirmar “depois do lanche vamos à rua”, continuando a comer.

(Nota de campo: 12: 01-06-2013)

P é uma criança que está constantemente a afirmar-se e a testar o limite do adulto, de forma a mostrar e referir o que realmente quer e deseja. Esta foi mais uma situação em que ele tentou que o adulto fizesse o que ele queria, mesmo sabendo que depois do almoço, vão para a cama dormir. Nesta nota de campo, podemos perceber a forma como **P** se impõe e manifesta, perante o adulto, com uma certa autoridade e agressividade, demonstrada através da forma como se expunha.

Papalia (2009) “As crianças pequenas têm de testar as noções de que são indivíduos, de que têm algum controle sobre o seu mundo e de que têm novos excitantes poderes. Elas são direcionadas a testar suas próprias ideias, exercitar suas próprias preferências e tomar suas próprias decisões” (p.233)

Segundo a autora, podemos perceber que **P** estava claramente a afirmar-se perante o adulto, tentando mostrar que tem poder e controle de si e do que o rodeia, em que a sua preferência e decisão tem de ser aceite e que o adulto tem de ceder ao que ela quer.

O adulto tem um papel fundamental na resolução do conflito da criança com o adulto, pois, além de fazer com que não se torne um conflito para ambos (criança/adulto e adulto/ criança), tem de ser inteligente e arranjar a melhor forma para dar a volta à situação. Neste sentido, Papalaia (2009) refere que “o conflito construtivo sobre um comportamento impróprio de uma criança- conflito envolve negociação,

raciocínio e resolução - pode ajudar as crianças a desenvolverem o entendimento moral, permitindo que elas enxerguem outro ponto de vista.” O facto de o adulto se ter mantido sempre calmo, explicando a razão de não poderem ir para a rua, fez com que a criança se acalma-se e aceitasse o ponto de vista do adulto, acabando assim, por perceber que não estava a ter um comportamento adequado e que poderia na mesma ir à rua, mas não naquele momento.

Na próxima nota de campo continua patente a mediação disciplinadora da educadora.

A educadora dirigiu-se à aparelhagem, para colocar a musica a tocar. **P** aproximou-se da educadora e disse “conta a história!”. A educadora parou o que estava a fazer, para falar com **P** e disse-lhe “**P**, agora vou colocar a música que o **G** pediu e depois já te conto a história”, continuando a colocar o Cd. **P** olhou para ela e disse, com um tom mais agressivo e alto “Conta a história!”. A educadora parou, olhou para ele e disse “**P** a Inês já disse que só vai colocar a música e já te vai contar a história. Vai lá sentar no tapete que a Inês já vai lá contar”. **P** agarrou a bata, puxou-a com força e disse alto e com um tom agressivo “conta a história!”. A educadora baixou-se e disse “O **P** não fala assim com a Inês, que eu não falei assim com o **P**! já disse que vou colocar a música e depois é que vou contar a história a **P**. Se não quer esperar, pode ir brincar com outra coisa. Percebeu?”. **P** baixa a cabeça e abana-a dizendo que sim. **P** vai para o tapete à espera da Educadora. A educadora depois de colocar a música, pega no livro e vai para o tapete.

(Nota de campo: 16: 08-05-2013)

Chegando à sala **P** teve esta atitude, possivelmente por anteriormente não ter conseguido o que queria, e não estar novamente a conseguir, acabando por se afirmar perante o adulto, com um tom de voz mais elevado e agressivo.

Segundo Brazelton (2010): Nesta idade a disciplina faz-se olhos-nos-olhos, mão-na-mão e ombro-no-ombro. Vele a pena explicar as coisas com palavras, para que, com o tempo, o seu significado seja entendido. Mas, por si só, as palavras não contribuem para sossegar uma criança pequena. Nesta idade, a disciplina consiste no ensino do controlo gradual dos impulsos. (p.30)

Assim sendo, a educadora teve de falar e explicar várias vezes até lhe colocar à exposição uma opção de escolha, ou esperava ou ia brincar com outra coisa. Muitas das vezes, dando-lhe um limite, como dar uma opção de escolha à criança, faz com que perceba e que controle os seus impulsos, pois ela terá de fazer uma escolha, acabando também por perceber que a sua atitude não está a ser a mais correta.

Brazelton (2010) dá vários exemplos, para o adulto ajudar a criança no controlo dos impulsos, como por exemplo: “Faça da alternativa uma oferta do tipo

«pegar ou largar» e não uma negociação. Isso mostra à criança que o seu principal objetivo não é entristecê-la, mas ensiná-la” (p.32), assim sendo, a educadora, teve uma atitude firme, de modo a ensinar P a respeitar o outro e esperar pela sua vez, dando-lhe segurança para a tomada de uma atitude mais correta. Percebendo que o adulto não cedia, e tendo ele duas opções, à qual uma delas era a educadora não lhe contar a história, ele acabou por optar por esperar para poder ouvir a história.

Por último, a subcategoria **A3- Mediação permissiva**, em relação a esta mediação Portugal (1998) diz-nos que “inclui poucas regras...muito tolerantes relativamente aos impulsos da criança, que utilizam poucas punições e evitam a imposição de regras e limites.” (p. 129-127), demonstrando assim, que não são controladores dos comportamentos e atitudes das crianças, como também não costumam estabelecer regras, normas ou fazer exigências.

Neste tipo de mediação, não foram observados dados para poder analisar esta subcategoria.

IV. Considerações Finais

Este relatório de investigação, foi desenvolvido com grande interesse e empenho, tanto pessoal como profissional.

No que diz respeito ao interesse pessoal, foi uma mais-valia para o meu crescimento, enquanto pessoa, na medida em que me permitiu ter uma tomada de consciência para a importância da reflexão, pois este tipo de investigação, sendo ele muito exigente, obrigou-me a ser reflexiva, ponderada e rigorosa, em que temos de ser dedicadas e despende muito tempo no que estamos a fazer.

Ao nível profissional, o presente relatório, fez-me ver a importância do papel do educador, como investigador, com um olhar atento à sua realidade/contexto, de modo a dar respostas mais adequadas aos problemas que possam surgir. Neste sentido, esta investigação, tendo em conta a realidade, despertou-me para um questionamento constante estimulando a curiosidade e vontade de procurar saber mais.

Tanto a recolha de dados, como também a sua fundamentação, enriqueceram-me, tanto pessoalmente como profissionalmente, na medida em que tive de relacionar a fundamentação teórica, com as observações efectuadas, através das notas de campo, reforçando o meu conhecimento.

Este relatório teve como propósito, tentar encontrar respostas adequadas às questões que coloquei face ao problema a que me propus estudar, para isso, foi necessário observar, fazer recolha de dados, fundamentar e a partir de autores de referência e refletir, para assim chegar a uma melhor compreensão do estudo a que me propus.

Tendo em conta toda a investigação, pude constatar que a criança, para chegar à fase dos vários conflitos, observados no contexto de creche, tem de passar

por um processo de desenvolvimento, como também tem de lhe ser proporcionado, desde cedo, a interação com os pares, em vários contextos, de modo que a criança comece a estabelecer relações sociais com os outros.

Com base no estudo e fundamentação teórica, pude verificar que cada vez mais, a criança começa a frequentar, desde muito cedo, os contextos institucionais, onde começam a estabelecer relações sociais com pares e com adultos, fora do contexto familiar.

O contexto familiar é o primeiro meio de relação social, mais restrito e limitado, onde a criança interage apenas com os pais ou familiares mais próximos, mas que segundo a investigação, é o que dá oportunidade à criança, de estabelecer as primeiras relações sociais promovendo-as também, fora do meio familiar. Sendo crianças de valência de creche, pude constatar, que os pais, ao escolherem o contexto escolar dão oportunidade aos seus filhos, de manterem relações sociais com os outros, em diferentes contextos. É também neste contexto que a criança começa a receber valores, normas, atitudes e regras que a ajudaram a relacionar-se e serem aceites na sociedade.

Tendo em conta toda a investigação, pude compreender que a criança começa a frequentar desde muito cedo a creche, assim sendo, o papel desempenhado pela creche é de extrema importância, no desenvolvimento das competências sociais, através da linguagem/comunicação e da regulação das emoções.

Nesta interação com o meio e com os outros a criança, começa a ter uma tomada de consciência de si, na medida em que percebe que é separada dos outros. Sendo a criança nesta fase egocêntrica, na medida em que é inflexível e centrada em si, e com a tomada de consciência como ser separado dos outros, segundo Brazelton (2010) as crianças nesta fase da idade mantêm brincadeiras paralelas, que ao mesmo tempo, segundo Spodek (2012) também vão adquirindo a capacidade de coordenarem as suas ações sociais. Com toda a investigação, pude constatar que a criança, na sua maioria, mantém esta brincadeira paralela, sendo que já vai evidenciando as suas preferências.

Nesta relação entre pares preferências, vão surgindo as relações sociais mais diretas com os pares, na medida em que a criança se junta com outro par por terem uma preferência comum. Nesta fase, em que a criança começa a estabelecer

relações sociais mais diretas, e uma tomada de consciência de si, como ser único, leva a criança a gerar alguns conflitos, tanto com os seus pares, como também com os adultos da sala.

Apesar do conflito fazer parte desta fase de desenvolvimento, devido ao seu egocentrismo, em que a criança está centrada em si própria, na incapacidade de compreender o próximo e a sua perspetiva, achei interessante aprofundar esta realidade.

Com a tomada de consciência de si própria e da afirmação do eu, o conflito começa a tornar-se uma constante no dia-a-dia da criança, na medida em que começa a testar limites e poder com o adulto, como também com os seus amigos, de modo a conseguirem o que querem.

Tendo em conta a segunda questão levantada fase ao problema, pude constatar, através da recolha, avaliação e reflexão de todos os dados, três tipos de conflito, na fase dos 2/3 anos. Segundo o enquadramento teórico, a análise de dados, bem como as notas de campo, pude perceber que os conflitos notados, nestas idades são: a afirmação do eu, a tomada de posse e a agressão.

A afirmação do eu, foi verificada na criança, tanto, perante o adulto como pelos pares. Depois de um olhar mais atento sobre todas as notas de campo recolhidas, pude concluir que, esta afirmação do eu, é reforçada perante o adulto, na medida em que a criança se acha capaz de fazer tudo sozinha, acabando por querer assumir todo o controlo da situação. Neste controlo, a criança tenta mostrar ao adulto que é capaz, que tem preferências e que tem direito à escolha.

Esta mesma afirmação do eu, perante os pares, foi notada mais a nível de posse de objetos, derivado ao seu egocentrismo.

No que diz respeito à tomada de posse, segundo os dados recolhidos, pude constatar que esta tomada está mais voltada para a posse de objetos, na medida em que, para ela tudo lhe pertence, não se conseguindo colocar no lugar do outro. A partilha, é muito difícil nesta fase da criança, e estes conflitos muitas vezes têm de ser mediados pelo adulto/educador.

Na agressão, constatei que não é tão evidente, sendo que acaba por ser o ultimo impulso da criança, para conseguir o que quer. Tendo em conta o enquadramento teórico, posso afirmar, que o facto de a criança já estabelecer a

linguagem, esta já começa a expressar-se, resolvendo assim, muitos dos seus conflitos através da comunicação com o seu par.

Para a resolução de alguns destes conflitos, como na formação da criança, como ser humana, a presença do adulto/educador é indispensável, para o seu bem-estar, bem como em todo o seu processo de desenvolvimento.

O adulto/educador nesta fase tem um papel de mediador, como de influenciador de normas, regras e valores, que a ajudarão na formação e construção do seu eu, que se refletirá no futuro.

Neste sentido, sendo o adulto um elemento muito importante na formação e construção do eu da criança, na aquisição de regras, normas e valores de modo a integrar-se na sociedade e se relacionar com os outros, senti necessidade de perceber se as intervenções e mediações por parte do adulto, são adequadas e quais as melhorias a serem feitas, para que essa intervenção seja a mais apropriada e positiva possível para diminuir o conflito.

Neste sentido, sendo o adulto/educador uma peça fundamental, em todo o processo de desenvolvimento da criança, através do enquadramento teórico e da reflexão e avaliação de todas as notas de campo, pude constatar que o adulto/educador, pode intervir a partir de três modelos de mediação: Autoritária, Disciplinadora e Permissiva.

Foi a partir da observação e avaliação de todas as notas de campo, que achei importante perceber o tipo de mediação do adulto, com as crianças da sala, para a partir da investigação desenvolvida ter uma maior adequação na minha intervenção.

Depois de um olhar atento e uma avaliação, de todas as notas de campo, pude constatar que a intervenção da educadora, neste contexto de sala, é maioritariamente autoritária.

Neste sentido, pude verificar, que a educadora não dá grande espaço ao diálogo, nem a possíveis discussões para a resolução dos problemas, acabando assim, por impor o seu limite e reforçar sempre a sua autoridade enquanto adulto, ou seja, o adulto dita a regra e a criança é obrigada a cumprir.

Perante esta inflexibilidade do adulto, este acaba por resolver os problemas entre adulto/criança, bem como entre criança/criança, não dando oportunidade de se explicarem ou de em conjunto arranjam uma resolução a determinado problema.

Neste tipo de mediação, pude constatar que o facto de a educadora ser pouco flexível, acabando por fazer frente à criança, muitas das vezes acaba por alimentar mais o seu comportamento inadequado, pois estando a criança na afirmação do eu, ela acha que tem razão e quer mostrar ao adulto, que faz o que quer, acabando assim, por reforçar ainda mais o seu comportamento, de modo a fazer prevalecer o que deseja.

Na avaliação das várias notas de campo, percebi que a educadora, adota poucas vezes a mediação disciplinadora, devendo esta ser reforçada, pois acaba por ser a mais adequada tanto na resolução dos conflitos, como na construção do pensamento da criança, a partir do momento em que a criança vai interiorizando as competências sociais, através do modelo da educadora.

A intervenção disciplinadora, para mim é a mais adequada, na medida em que o adulto trabalha em conjunto com a criança, dando-lhe a conhecer regras e normas, que o ajudarão a comportar-se em várias situações, dando assim, espaço ao diálogo. O facto de haver uma comunicação clara, de partilha e disciplinadora, através das notas de campo, pude constatar, que a criança através deste clima de apoio considera melhor, acabando por ceder ao que o adulto lhe diz.

Ao longo das fundamentações teóricas de todas as notas de campo, segundo Hohmann & Weikart (2003), o clima de apoio, por parte do adulto é muito importante. Este tipo de intervenção está muito ligada à intervenção disciplinadora, na medida em que o adulto apoia, questiona, e tenta resolver em conjunto o problema com a criança, afinal é mais fácil a criança aprender e compreender a regular os seus comportamento, com o apoio e intervenção do adulto.

Neste sentido, o adulto ao partilhar o controlo e encorajar a resolução dos conflitos com a criança, através da mediação positiva, ela aprende a considerar essas ações, ajudando-a assim a melhorar a sua ação com os outros, e valorizando assim as qualidades positivas.

Com a intervenção de apoio e disciplina, em que o adulto se mantém sempre calmo, pude constatar que a criança acaba por se acalmar, acabando por dar ouvidos e aceitar o ponto de vista do adulto, mais facilmente.

No que diz respeito à intervenção permissiva, por parte do adulto, não foi verificado qualquer tipo de mediação neste sentido.

Analisando todo este relatório de investigação, nós adultos/educadores, somos muito importantes na formação e desenvolvimento das crianças. Este estudo fez-me perceber qual o tipo de conflitos observados na valência de creche, e como eles vão surgindo, ao longo do desenvolvimento das crianças.

A avaliação e reflexão, da intervenção do adulto como mediador do conflito, ajudou-me a consolidar aquilo que eu praticava e acreditava, ou seja, a minha intervenção disciplinadora e de apoio à criança. Ajudou-me também a perceber os efeitos de determinados conflitos e mediações, acabando assim, a adotar de futuro uma intervenção mais consciente, adequada e assertiva.

Como educadoras, temos obrigação de sermos observadoras, reflexivas, investigadoras, para uma melhor resposta darmos às crianças que estão ao nosso cuidado.

Este estudo, de futuro poderá ser feito com outro grupo e com outro adulto/educador, de modo a fazer uma comparação dos modelos de intervenção, bem como o tipo de conflitos existentes, em ambas as salas.

4.1. Dificuldades e constrangimentos sentidos

Durante a realização deste estudo, foram encontradas algumas dificuldades, que no final, acabaram por contribuir para a minha aprendizagem.

Uma das dificuldades sentidas, foi na recolha das notas de campo, pois, para mim foi muito difícil limitar-me à descrição dos factos e à descrição das inferências. Foi muito difícil perceber como se faziam as inferências, da forma mais correta, o que levou à dedicação de muito tempo, para reestruturar algumas delas.

Também foi difícil, depois de ler tanta coisa, conseguir seleccionar a informação mais importante, para organizar e desenvolver este trabalho.

As alterações e modificações feitas em conjunto com a orientadora da tese, algumas das vezes levaram-me à desmotivação, levando-me a pensar que não era capaz de concluir o trabalho. Por outro lado cada conquista, e cada obstáculo ultrapassado davam-me cada vez mais força.

Penso que a orientação para o estudo, deveria de começar muito mais cedo, pela orientadora do relatório final, e que deveríamos ter mais tempo, para a realização do mesmo. Apesar de sentir que a orientadora se disponibilizou na

totalidade, para me acompanhar, por outro lado, às vezes nem sempre as nossas disponibilidades eram compatíveis.

Alem das notas de campo e da organização do trabalho, foi muito complicado conciliar os registos do estágio, os do relatório final e todos os trabalhos pedidos nas unidades curriculares.

Contudo, apesar de todos os constrangimentos, considero que este estudo foi uma mais valia, tanto pessoalmente como profissionalmente. Tornou-me uma pessoa mais reflexiva, atenta, observadora e crítica, reconhecendo a importância deste tipo de trabalho, para futuras investigações que poderei realizar.

Considero que se tivesse mais tempo, poderia ter feito uma comparação entre tipologias de conflito e mediação dos adultos, nas diferentes salas da creche da minha instituição.

Referências Bibliográficas

- Avô, A. (1996). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Bee, H. (1997) *O ciclo vital*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Edições Artmed.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T.; Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. (1998). *Dar atenção à criança*. Lisboa: Editora Terramar.
- Brazelton, T (2010). *A criança e a disciplina*. Barcarena: Editorial Presença.
- Brazelton, T. (1989). *Os primeiros passos dos bebés- Uma declaração de independência*. Lisboa: Edições Terramar
- Brazelton, T. (2010). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coll, C.; Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Coutinho. C. (2011). *Metodologia de Investigação em ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hohmann, M & Weikert, D. (2003) *Educar Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lézine, I. (1982). *Psicopedagogia da primeira infância*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Papalia, D. (2006) *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Edições Artmed.

- Papalia, D. (2009) *O mundo da criança*. São Paulo: Editora Mcgraw-hill.
- Piaget, J. (1978). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Post, J & Hohmann, M (2007). *Educação de bebés em infantários- Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G (1998). *Crianças, Famílias e Creches- uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2010, dezembro), *cadernos de Educação de Infância*, 91; 3.
- Smith, P.; Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando as crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Spodek, B (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Categorias

Tipologias de conflito

Afirmação do eu, tomada de posse, Agressão

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 01

Situação: Tomada de posse (brincadeira paralela)

Data: 29 de Abril de 2013

Hora: 10h:15m

Local: Na sala de aula

Intervenientes: Estagiária, “L e P

Sexo: feminino e masculino

Idade: Outros indicadores de Contexto: esta situação aconteceu na área do tapete enquanto brincavam com os legos.

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none">• estava a brincar com os legos, no tapete, onde estava a fazer uma torre com os mesmos• viu os legos no tapete, sentou-se, de pernas abertas, ao lado de P colocou algumas peças entre as pernas, e começou a fazer construções• s peças de lego da L estavam ao seu lado• viu umas peças ao seu lado e pegou	<ul style="list-style-type: none">• a brincadeira com os legos, P e L estiveram a brincar paralelamente

<p>numa delas, para juntar à construção que estava a fazer</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao ver P a tirar-lhe a peça, coloca as peças todas no meio das suas pernas, de modo a que ninguém as tirasse. 	<ul style="list-style-type: none"> • e as peças de lego não estavam com L o que levou L a colocar as peças todas entre as suas pernas
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>As crianças nesta faixa etária, brinca muitas das vezes sozinha, acabando por não manterem brincadeiras em conjunto com outras crianças, mas sim, lado a lado, a que chamamos brincadeira paralela.</p> <p>L já estava a brincar com os legos, quando P se sentou ao lado para também fazer umas construções. Como P não tinha peças, acabou por puxar para junto dele algumas peças que estavam à sua volta, acabando por tirar algumas, que L considerava que eram dela, talvez por achar que estavam ao seu lado e por estar a brincar com os legos à mais tempo.</p> <p>Segundo Avô (1996) <i>"A criança de 2-3 anos é muito individualista nas suas brincadeiras e não admite abusos de confiança ou invasões de propriedade pela parte das outras crianças."</i> (p. 79), Assim sendo, o facto da L estar a brincar junto do seu espaço, fez com que se sentisse "dona" daquelas peças. O seu comportamento faz parte da idade, visto a criança estar numa fase egocêntrica, centrada em si mesma, em que mesmo o espaço, como os brinquedos ela não partilha e quer proteger das outras crianças.</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 02

Situação: Tomada de posse e agressividade física (disputa de um brinquedo)

Data: 14 de Março de 2013

Hora: 10:40h

Local: Sala turquesa

Intervenientes: “C” e “J” (duas crianças)

Sexo: Ambas do sexo feminino

Idade:

Outros indicadores de Contexto: Esta situação ocorreu enquanto brincavam livremente na sala

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> estava a brincar junto da cozinha, com um prato a fingir estar a comer; aproximou-se e agarrou no prato e puxou-o, tentando tirar-lhe das mãos; deu uma palmada no braço de C, continuando a agarrar o prato e disse: “Não! É da J!”; insistiu, puxando com mais força; a agarrar no prato, começou a choramingar a olhar para o adulto da sala; adulto olhou mas não entendeu; parou de chorar, puxando o prato para ela largou o prato e pegou num carro que estava no chão. 	<ul style="list-style-type: none"> Tentativa, da tomada de posse do objeto do outro O que levou J a usar a agressividade física, para ter o prato, Tomada de posse

	do objeto
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Como já foi referenciado no enquadramento teórico, a criança nesta fase da idade, é muito centrada em si, e os brinquedos são elementos à qual ela mantém uma estreita relação. O facto de a criança ser muito centrada em si própria, não consegue colocar-se no lugar do outro, e a partilha não faz parte das suas ações, pois para ela, o que possui é dela, e não tem qualquer vontade em partilhar com o amigo.</p> <p>Como nos diz Avô (1996) a criança pode muitas vezes ser agressiva, quando outra criança lhe tira um brinquedo.</p> <p style="padding-left: 40px;">“No convívio com outras crianças, o seu comportamento começa por ser um pouco complicado, logo após os dois anos. Tem um grande sentido de posse e não quer partilhar os seus brinquedos, reagindo com choro ou agressividade quando lhe tiram algum. Se alguém lhe faz um reparo a esse respeito, diz logo: «é meu!», escondendo rapidamente o brinquedo.” (p.78)</p> <p>Segundo o autor, podemos perceber que a J teve um comportamento dentro da normalidade, pois, apenas estava a mostrar a C que era ela que tinha o prato e que não o ia partilhar com ela. A agressividade física é uma forma de exteriorização daquilo que a criança está a sentir no momento, para conseguir aquilo que quer, demonstrando assim, que ainda não tem total controlo dos seus impulsos.</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 03

Situação: Afirmação do Eu (perante o adulto)

Data: 22 de Maio de 2013

Hora: 11h:55m

Local: no refeitório

Intervenientes: T e educadora

Sexo: ambas do sexo feminino

Idade:

Outros indicadores de Contexto: esta situação aconteceu quando todas as crianças estavam a comer a sopa

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • To das as crianças estavam sentadas, com os babetes postos, quando a educadora e estagiária começaram a distribuir as tijelas da sopa pelas crianças • A educadora colocou a tijela à frente de T • A T ao ver a tijela à sua frente, empurrou-a e disse “T não quer a sopa” • A educadora respondeu: “T todos os meninos vão comer a sopa, para depois comerem a carne com massa”, e empurra a tijela para a frente de T • T volta a dizer que não quer, cruzando os braços • A educadora volta a dizer que ela tem de comer a sopa, para crescer como a mãe e o pai • T continua a dizer que não quer comer • Pa ssado algum tempo T começa a comer sem a educadora lhe dizer nada 	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar da sopa, fazer parte da alimentação da escola todos os dias, tornando-se parte da

	rotina do almoço de todas as crianças, porque será que T estava em constante negação
Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica) <p>O almoço, costuma ser um momento calmo, em que todas as crianças têm o seu tempo para comerem, segundo o seu ritmo. O adulto ao entregar a comida a cada criança, tem o cuidado de colocar a quantidade necessária, para assim esta conseguir comer tudo, e ficar satisfeita por conseguir comer e mostrar ao adulto.</p> <p>A sopa, já faz parte da alimentação de todas as crianças, visto fazer parte da ementa diária da instituição, neste sentido, as crianças comem sopa todos os dias na escola.</p> <p><i>Segundo Brazelton (1989) “o negativismo claro para com os pais é a maneira de uma criança que começa a andar exprimir uma necessidade de independência. Com cada não elas afirmam-se como separadas dos pais. Cada vez que dizem não ou dão uma resposta negativa a um pedido dos que estão à sua volta estão a aprender a conhecer-se como pessoas separadas.” (p.278)</i></p> <p>Podemos constatar, que o facto de T estar sempre a dizer que não quer a sopa, empurrando-a, mesmo quando a educadora a coloca à sua frente. T poderá querer afirmar-se, como ser separada dos outros, em que tem vontades próprias, acabando por se fazer ver, a partir de uma exposição negativista, pois para ela o facto de confrontarem negativamente os que estão à sua volta, estão a aprender a sua individualidade, na medida em que começa a perceber que consegue enfrentar e</p>	

tomar as suas próprias decisões.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 04

Situação: afirmação do eu (“P” queria os nenucos só para ele)

Data: 25 de Março de 2013

Hora: 9h: 40m

Local: na sala turquesa, na área do tapete

Intervenientes: “P” e “J”

Sexo: masculino e feminino

Idade:

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none">• estava a brincar com os nenucos todos da casinha, no tapete• foi ter com P para ir buscar um bebé• respondeu: “é meu!”• aproxima-se novamente tentando tirar um nenuco• não deixou a J tirar um bebé dizendo “não é do P”, deitando-se	

<p>sobre os bebés todos</p> <ul style="list-style-type: none"> tentou tirar novamente um bebé, baixando-se empurrou J dizendo “não”, virando-lhe as costas foi embora continuou a brincar 	<ul style="list-style-type: none"> Com a noção da sua individualidade, a criança começa a afirmar-se como “dona” de todas os brinquedos que a rodeia
<ul style="list-style-type: none"> 	
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Quando a criança começa a adquirir sinais de autoconsciência de si como ser único, não vendo ou tentando perceber a perspetiva dos outros Bee (1995) diz-nos que:</p> <p>“É também nesse momento que as crianças começam a insistir em fazer as coisas sozinhas e manifestam uma nova atitude de proprietárias em relação aos brinquedos «meu!» ou outros objetos apreciados. Considera desta maneira, grande parte langedária «terrível idade dos dois anos» pode ser compreendida como um resultado da autoconsciência” (p.289)</p> <p>A autoconsciência, é a consciência em si próprio, como ser separado dos outros, assim sendo, a tentativa de se colocar na perspetiva dos outros, nesta fase torna-se muito difícil. O egocentrismo nesta fase está tão vincado, que a partilha é muito difícil de ser feita de uma forma voluntária, pois para eles, o que possuem é deles e não querem partilhar com mais ninguém.</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 05

Situação: tomada de posse (Conflito entre crianças por um carro)

Data: 27 de março de 2013

Hora: 10h:00m

Local: na sala turquesa, na do tapete

Intervenientes: G e D

Sexo: ambos do sexo masculino

Idade:

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • estava com um carro na mão, na área do tapete, a brincar, empurrando o carro para a frente e para trás G • aproximou-se e tirou-lhe o carro da mão e começou a correr D • foi atrás de D para lhe tirar o carro, pois era ele que tinha G • chegou perto de D e disse “é meu! Dá o pópó” G • respondeu “Não! É meu” D • aproximou-se e tirou o carro da mão de D G • foi sentar-se novamente no tapete a brincar e D foi buscar outro brinquedo G 	<ul style="list-style-type: none"> • D retira o carro a G, para ficar com o carro • Apesar de ter retirado o carro a G, D entende u que o carro era dele

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Nesta situação, podemos observar a consciencialização de propriedade, por parte da criança, em relação ao brinquedo. Segundo o autor Gessel (1979) diz-nos que nesta idade a criança “Já tem melhor compreensão dos direitos de propriedade e mexe menos nas coisas alheias. Mas chegou também agora a fase de querer possuir tudo o que lhe for possível e, desde que tenha a mínima razão para reclamar, insiste nos seus direitos com um «é meu!»” (p. 165) neste sentido, podemos constatar que além de fazer parte do desenvolvimento da criança, este tipo de comportamentos em relação à posse de objetos, G, tem completamente a noção de propriedade, na medida em que foi reivindicar o carro que D lhe tinha tirado, acabando por se afirmar perante ele, até este ceder e devolver o que lhe pertencia.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 06

Situação: Afirmação do Eu perante o adulto**Data:** 07 de Junho de 2013**Hora:** 11h:45m**Local:** no parque exterior**Intervenientes:** L e estagiária**Sexo:** ambas do sexo feminino**Idade:****Outros indicadores de Contexto:** esta situação aconteceu quando o adulto começou a chamar todas as crianças para irem almoçar e L não queria ir

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • L estava a descer o escorrega quando a educadora começou a chamar por todo o grupo • “Meninos, vamos embora, para irmos almoçar” 	

•	A	
s crianças começaram a dirigir-se para a porta do parque		
•	L	
olhou para a educadora, deu a volta e foi subir as escadas, para descer novamente o escorrega		• L
•	A	apesar de saber que se tinha de ir
educadora chegou perto do escorrega e disse: “anda L, vamos almoçar. Os meninos já estão todos à tua espera”		embora, acabou por fazer o que queria
•	L	
ficou sentada no cimo do escorrega a choramingar e disse: “quero ficar na rua!”		
•	D	
esceu rapidamente o escorrega e voltou a subir as escadas.		
•	A	
educadora foi para frente do escorrega e disse “anda L, à tarde vimos mais um bocadinho à rua brincar”		
•	L	
desceu depois de algum tempo		• Afirmação do que realment e queria fazer
•	A	
educadora segurou-lhe a mão para a encaminhar para a porta		
•	L	
foi a fazer um pouco de força para trás, enquanto caminhava com a estagiária até à porta.		• Mesmo ao ir-se embora do recreio L foi sempre contrária da, tentand

	o que o adulto cede-se, deixando-o-a no recreio
Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica) <p>É costume, quando está bom tempo, irmos um bocado à rua, com todo o grupo, para poderem sair do ambiente de sala e poderem usufruir do espaço exterior.</p> <p>Todas as idas à rua são motivo de excitação por parte das crianças, pois adoram brincar nos escorregas, jogar à bola, como também gastar energias, simplesmente a correr, possivelmente por serem coisas que não podem fazer quando estão dentro da sala de aula.</p> <p>O facto da ida à rua ser um espaço em que todas as crianças gostam de ir, muitas das vezes, quando o adulto as chama para se irem embora, estas não querem, acabando por fazer algumas birras, ou simplesmente continuam a fazer o que querem, continuando a brincar, não ligando ao que o adulto lhe está a dizer.</p> <p>Segundo Wallon a criança (1934) “entre os 3 e 6 anos está voltada para a construção do Eu; é uma fase de importância crucial para a definição da personalidade infantil; na terminologia walloniana, estamos no estágio do personalismo. Esse estágio se inicia com a crise de oposição ou teimosia, por volta dos 2 e 3 anos...é interpretada como uma forma de estabelecer e consolidar uma identidade recém-descoberta no final da primeira infância. As crianças tentam afirmar seu Eu opondo-se aos demais e procurando fazer prevalecer sempre sua vontade” (citado em Coll ; Marchesi & Palácios, 2004, p.183)</p> <p>Assim sendo, apesar de o adulto ter explicado a L que tinha de ir embora, para ir almoçar, esta fez com que se não estivesse a ouvi-lo, para continuar a fazer o que queria. O facto de L ter estado com varicela, estando assim, alguns dias fechada em casa, pode ter originado esta vontade por se manter na rua e de se afirmar perante o adulto, de modo a que ele cedesse, e a deixasse ficar.</p> <p>Como a criança nesta idade está a consolidar a sua identidade, como ser único e independente do adulto, faz com que se sinta com o poder de se afirmar perante o mesmo, de modo a conseguir o que realmente quer, acabando assim por satisfazer e prevalecer o seu desejo.</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 07

Situação: Tomada de posse (disputa por um brinquedo)**Data:** 13 de maio de 2013**Hora:** 10h:25m**Local:** Na sala, na área do tapete**Intervenientes:** G e H**Sexo:** Masculino e Feminino**Idade:****Outros indicadores de Contexto:**

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • estava a brincar com o bebé, no tapete 	G
<ul style="list-style-type: none"> • enquanto H estava ao seu lado com uns pratos da casinha 	E
<ul style="list-style-type: none"> • Ihou para o lado, G pousa o bebé, e apanha um brinquedo que estava ao seu lado 	O
<ul style="list-style-type: none"> • vê o bebé, pega nele e começa a brincar 	H
<ul style="list-style-type: none"> • vira-se para pegar novamente no bebé, vê que é H que o tem e começa a puxar pelo pé do bebé 	G
<ul style="list-style-type: none"> • , a segurá-lo pela cabeça, puxa-o em sentido contrário, de modo a G não lhe conseguir tirar o bebé 	H
<ul style="list-style-type: none"> • puxa com mais força, acabando por H o largar e G ficar com ele 	G
<ul style="list-style-type: none"> • 	H

• G já parece apresentar noções de propriedade, quando tenta recuperar o bebé novamente

continuou a brincar com os brinquedos anteriores	<p>para ele</p> <ul style="list-style-type: none">• A partir de uma pequena disputa G consegue reaver o bebé
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Já faz parte das rotinas, as crianças estarem a brincar com um objetos, largarem e pegarem noutros, que estão mesmo ali ao seu lado, como também, quererem o objeto largado anteriormente, de volta, pois elas estão convictas que tudo o que possuem, é delas.</p> <p>Segundo Post & Hohmann (2007) “as crianças têm tendência para o conflito social! São fortes, hábeis e em movimento. Têm um sentido crescente de posse «é meu!» e uma crença fixa no seu ponto de vista. Durante o mais pacífico tempo de escolha livre, num contexto bem equipado, as crianças, com a sua imensa convicção, com as suas competências emergentes de comunicação e inexperiência social, estão predispostas a envolverem-se em disputas com pares, reclamando por espaço, materiais e mesmo educadores.” (p.260) Neste sentido, o facto de G ter estado a brincar com o bebé, e o largar por breves segundos, fez com que se sentisse na mesma como proprietário do bebé, acabando por desencadear um medir de forças, para o recuperar novamente, tendo assim a incapacidade de se colocar no lugar do outro.</p>	

--

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 08

Situação: Afirmação do eu (conflito entre criança e adulto)**Data:** 22 de maio de 2013**Hora:** 10h:50m**Local:** no refeitório**Intervenientes:** L e educadora**Sexo:** ambas do sexo feminino**Idade:****Outros indicadores de Contexto:** esta situação decorreu no ginásio, quando a educadora começou a chamar as crianças para irem para o refeitório almoçar.

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • á estavam todas as crianças sentadas à mesa • educadora e estagiária começaram a colocar os babetes • uando a educadora ia colocar o babete à L, ela colocou a mão à frente do pescoço e disse “a L põe” • educadora insiste tentar colocar o babete e diz: “L não vais conseguir, a I ajuda” • coloca a cabeça para baixo, de modo à educadora não conseguir colocar o babete e diz: “a L põe” • educadora responde: “está bem. Coloca tu o babete”, deixando-o em cima da mesa à sua frente • L pega no babete, toda contente, e leva-o ao pescoço, de forma a conseguir coloca-lo 	<ul style="list-style-type: none"> • Insistênc ia por parte do adulto • sentido

<ul style="list-style-type: none"> • como não o conseguiu apertar atrás do pescoço, encostou-o ao peito, sem o apertar atrás do pescoço, puxou a tijela da sopa e começou a comer. 	<p>L</p> <p>de independência por parte de L</p> <ul style="list-style-type: none"> • terá o sentido de independência, feito com que não aceitass e ajuda por parte do adulto
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Como foi referido no enquadramento teórico, a criança nesta fase do desenvolvimento, encontra-se na afirmação do eu, como ser único e individual, convicto que é capaz de fazer tudo sozinho. Neste perspectiva, a criança, tenta ao longo do seu dia afirmar-se e mostrar a ele e aos outros que é capaz de fazer as coisas que antes não tinha feito, sozinho.</p> <p>Segundo Avô (1996): A criança de dois anos- dois anos e meio está em plena afirmação da sua autonomia, e tem necessidade de a exercitar e de a impor. Começa a dizer «eu quero», «eu posso», «eu faço», como se precisasse de provar a si própria que é capaz de construir e de realizar, sem intervenção de terceiros. Vive centrada em si mesma, tornando-se egoísta e possessiva, impondo regras novas” (p.73)</p> <p>Neste sentido, além de L se afirmar perante o adulto, para ser ela a colocar o babete sozinha, como sendo capaz de o fazer, ela na sua abordagem reforça uma autoconfiança, na medida em que demonstra confiança nela própria e nas suas capacidades, sem necessitar de qualquer tipo de ajuda do adulto. Mesmo sem conseguir apertar o babete atrás do pescoço, L não cede à ajuda do adulto, acabando por colocar o babete da melhor maneira, para começar a comer.</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 09

Situação: Agressão (entre crianças)

Data: 28 de Maio de 2013

Hora: 16h:20m

Local: na sala

Intervenientes: H e G

Sexo: Feminino e masculino

Idade:

Outros indicadores de Contexto: esta situação ocorreu na área da mesa, existente na sala

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • estava à volta da mesa da sala, a fazer umas torres com umas peças • estava do outro lado da mesa, com duas peças na mão, a olhar • fez uma torre com as peças, e elas caíram de seguida • deu uns paços para o lado e foi apanhar uma peça, que tinha caído mais ao centro da mesa • ao ver aproxima-se e dá-lhe um encontrão • faz força contrária contra H • irritada dá-lhe com a peça na cabeça • 	<ul style="list-style-type: none"> • O que leva H ter um comportamento mais

<p>começa a chorar</p> <ul style="list-style-type: none"> • logo de seguida, coloca as peças à frente de G, começando a fazer a torre • para de chorar, vai buscar uma peça e coloca em cima da mesma torre 	<p>agressivo com G</p>
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Segundo Bee (1996): A agressão, que podemos definir como um comportamento com a aparente intenção de atacar outra pessoa ou objeto. Cada criança manifesta pelo menos um pouco de agressão, mas a forma de frequência da agressão mudam com o passar dos anos da infância. Quando as crianças de 2 ou 3 anos de idade estão zangadas ou frustradas, é mais provável que atirem coisas ou batam umas nas outras. Mas na medida em que as habilidades verbais melhoram, existe uma diminuição dessa agressão física e um aumento de agressividade verbal (p.334)</p> <p>O conflito entre crianças faz parte nesta fase do desenvolvimento da criança, sendo que quanto menos desenvolvida estiver a linguagem, mais essa agressão é caracterizada por agressão física. A mesma agressão também pode estar ligada à tomada de posse do objeto, na medida em que podemos pensar que H poderá ter-se aproximado de G, de modo a reaver novamente a peça com que estava a fazer as torres.</p> <p>Segundo o autor Brazelton (2010) "As crianças aprendem umas com as outras o que é que a agressividade significa, e conseguem aprender a controlar-se em conjunto" (p.232) neste sentido, a criança quando é agressiva com as outras crianças, acaba por compreender a consequência dessa mesma agressividade, quando os outros lhe fazem o mesmo. Nesto processo, ela vai compreendendo, interiorizando e mais tarde evitando, por não achar agradável para ela, como também, aos poucos, ela vai aprendendo a autocontrolar-se.</p>	

Tipo de Intervenção do adulto na mediação do conflito

Mediação Autoritária, permissiva e disciplinadora

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 10

Situação: Mediação do adulto disciplinador (disputa de carros)

Data: 26 de Abril de 2013

Hora: 16h:20m

Local: Na sala de aula

Intervenientes: “J” , “P” e “D”

Sexo: Feminino/ masculino/ masculino

Idade:

Outros indicadores de Contexto: Esta situação passou-se à tarde, na área do tapete, enquanto algumas crianças queriam uns carros que a “J” tinha com ela, dentro de uma caixa

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • J” estava sentada no tapete, com a caixa cheia de carros, à sua frente; • D” vai ter com ela, e tenta tirar um carro de dentro da caixa; • J” começa a choramingar, empurrar “D” e diz-lhe: “é meu!”; • D” tenta novamente tirar um carro de dentro da caixa e “J” não deixa, inclinando-se sobre a mesma; • D” começa a choramingar e a empurrar a “J” para lhe tirar um carro, visto ela ter muitos; • educadora, ao ver o que se passava, foi ter com “J” e disse-lhe: “«J» tens tantos carros dentro da caixa, podes emprestar um para o “D” brincar”; • J” ficou a olhar para a educadora, ainda inclinada sobre a caixa; • adulto reforçou novamente “«J» empresta um carro ao «D» e ficas com os outros para brincare”, e virou costas; • D” pediu o carro à “J” e ela deu-lhe, e 	<ul style="list-style-type: none"> • facto do adulto fazer a J perceber que não ia ficar sem carros, e fomentar a partilha, fez com que ela refletisse e tivesse outra atitude perante o amigo • Depois de ter percebido que não ia

<p>foi brincar;</p> <ul style="list-style-type: none">• assado algum tempo “Lu” foi para ir buscar um carro à caixa e “J” pegou num carro e deu-lhe, pois continuava com muitos carros.	<p>ficar sem carros, J acabou por emprestar outro carro</p>
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Como está referido no enquadramento teórico, a criança na fase dos 24 aos 36 meses é egocêntrica, pois está muito centrada em si, não conseguindo colocar-se no lugar do outro. Neste sentido, nesta fase da criança, o adulto tem de adotar uma intervenção disciplinadora, pois, além de respeitar a etapa que a criança passa, fazendo ela parte do seu desenvolvimento, também tem de fazer a criança perceber que existem outras soluções, onde ela também não fica prejudicada.</p> <p>Segundo Brazelton (2010) <i>“Ajude-a a entender o significado que o seu acto teve para os outros. A criança tem de enfrentar a sua culpa, compreender o significado que isso teve para a vítima e deve resolver a situação”</i> (p.71).</p> <p>Neste sentido, apesar do educador saber que a criança está a passar por uma fase, muito centrada em si, serviu como mediador, fazendo com que a criança percebesse, que partilhando alguns carros, ela não iria ficar sem nenhum para ela e iria dar a oportunidade a outra criança de poder brincar com um carro.</p> <p>Dando espaço de decisão e reflexão à criança, esta acabou por perceber a mensagem passada pelo educador, acabando por emprestar o carro ao “D”, como posteriormente a outra criança, levando a uma ação espontânea (dar um carro), que anteriormente foi reforçada e incentivada pelo adulto, ou seja, ela tendo consciência que não iria ficar sem nada, quando a segunda criança lhe pediu um carro, a “J” acabou por dar, sem que o adulto tivesse de intervir.</p> <p>Segundo Ferland (2006) <i>“Através das suas atividades com os outros, a criança aprende gradualmente a partilhar, a esperar pela sua vez, a respeitar os direitos dos outros, a cooperar com as outras crianças numa atividade comum e a fazer cedências.”</i> (p.199) Neste sentido, a criança através das suas brincadeiras, com a intervenção do adulto, nas chamadas de atenção para a partilha, a criança vai interiorizando gradualmente, aceitando e fazendo espontaneamente, pois começa a levar esse valor como natural.</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 11

Situação: Adulto autoritário (conflito com a Educadora)

Data: 13 de Março de 2013

Hora: 16:20h

Local: Nas escadas do rés-do-chão para o 1.º andar

Intervenientes: Educadora e “P”

Sexo: Masculino

Idade:

Outros indicadores de Contexto: Esta situação foi depois do lanche, onde todo o grupo subia a escada, para ir para a sala.

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> educadora estava a subir as escadas com todas as crianças; ubiam todos agarrados ao corrimão; P” era o único que subia pelo outro lado das escadas, sem qualquer tipo de apoio; educadora olhou para ele e disse-lhe ” P vai para o lado do corrimão” P” disse “não!”, olhou para a Educadora, de forma provocatória e continuou a subir; educadora disse “não é não! Sobes pelo corrimão, como os outros meninos!” 	<ul style="list-style-type: none"> Será que a afirmação do Eu faz com que a criança

<p>P” continuou a subir a escada, a olhar para a mesma;</p> <ul style="list-style-type: none"> educadora desceu alguns degraus, pegou pela mão dele, desceu os degraus que ele já tinha subido e disse: “Só vais subir para a sala, quando subires agarrado ao corrimão, para não caíres!” P” ficou parado algum tempo a olhar para a educadora. assado um pouco, apoiou-se ao corrimão e começou a subir as escadas educadora elogiou 	<p>precise da imposição de limites?</p> <ul style="list-style-type: none"> Porque será que P teve a necessidade de se afirmar, perante a educadora Reforçar os limites e aplicar uma punição, dada pelo adulto, foi uma estratégia para a resolução deste comportamento desafiador por parte da criança?
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p>	

Todos os dias, as crianças descem as escadas, para se dirigirem para o refeitório, ginásio ou parque, como também sobem as mesmas, para se irem para a sala. Como já faz parte da rotina diária, de todas as crianças, o subir as escadas pelo corrimão, é uma regra que foi trabalhada desde o início do ano e que já está consolidada em todas as crianças.

O **P** neste dia decidiu que não queria subir as escadas pelo lado que era suposto, mantendo uma atitude desafiadora perante o adulto.

Brazelton (1989) diz-nos que numa cultura em que se dá um valor e uma importância substancial ao individualismo, como ser individual, como também à expressão de si, como ser único, reforçando que a criança nesta idade *“tem de estabelecer formas individuais de comportamento parcialmente independentes das dos pais”* (273), na medida em que já adquiriu competências para uma exploração independente, não precisando de qualquer tipo de apoio.

Apesar de **P** reconhecer-se como ser único, capaz de tomar as suas decisões e de fazer as coisas sozinho Brazelton (1989) chama-nos à atenção para o ensino de limites nesta fase da criança, pois para o autor

“Este segundo ano é um período de instruir limites... a liberdade recém-descoberta está repleta de perigos e as crianças desta idade reconhecem-nos. Demonstram esta consciência do perigo cada vez que se dirigem a um sítio proibido e se voltam para olhar para trás com um lampejo malicioso nos olhos justamente a pedirem um não parental.” (p.280)

Apesar de não ser um lugar proibido, visto ser usado diariamente por todas as crianças, elas sabem que têm de cumprir determinadas regras, para que tudo corra pelo melhor, e não haja acidentes, nomeadamente, caírem da escada por estarem a subir ser estarem agarrados ao corrimão. Estas regras são sempre reforçadas e lembradas sempre que seja necessário e é do conhecimento de todos, sendo notório que esta intervenção do **P** foi uma afirmação do Eu como um teste, de modo a ver se o adulto cedia ao que ele queria fazer ou se mantinha a sua palavra.

Brazelton (2010) ainda reforça que *“as crianças sentem que precisam de disciplina e tentam abusar, para obrigarem os pais a imporem limites.”* (p.292), mesmo sendo de uma forma provocatória, como **P** demonstrou perante a educadora, e tendo conhecimento do limite que podia atingir, acabou por ser quase uma chamada de atenção para que o adulto lhe desse atenção, obrigando assim a imposição dos limites.

Ao que se refere à punição, ou ao modo como o adulto deve intervir, nas situações em que a criança está a testar limites com os adultos, Brazelton (1989) “*a punição deve ser imediata, apropriada e limitada no tempo, de modo que o adulto e criança possam fechar a brecha.*” (p.280), sendo sempre de uma forma clara em que a criança perceba as suas consequências. Neste sentido a Educadora interviu, de uma forma autoritária, levando-a para o fundo das escadas, dizendo-lhe que só iria subir se fosse agarrado ao corrimão, reforçando nesta ação mais uma vez o limite (regra) imposta desde sempre, acabando assim com a resolução do problema, pois a criança depois de perceber que tinha de fazer o que a educadora lhe estava a dizer, acabou por ceder, começando a subir as escadas corretamente. Muitas das vezes o facto de o adulto manter uma intervenção autoritária, não resulta para a resolução do problema, mas se usar a sua autoridade acompanhada de uma boa explicação, levará a criança a perceber e aceitar melhor tudo o que o adulto lhe diz.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 12

Situação: Adulto disciplinador (P estava a afirmar-se perante o adulto)

Data: 01 de Junho de 2013

Hora: 11h:55m

Local: no refeitório

Intervenientes: P e estagiária

Sexo: masculino e feminino

Idade:

Outros indicadores de Contexto: esta situação passou-se na hora do almoço, enquanto estavam todos a comer o segundo prato.

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • virou-se para a educadora e disse “vamos para a rua?” • educadora olhou para ele e disse “não P, depois do almoço vamos para a cama”, virando-lhe as costas para ir ajudar uma criança a comer • , não satisfeito com a resposta, saiu do seu lugar, foi ter com a educadora, bateu-lhe na perna e disse “não! Vamos à rua.” • educadora baixou-se ao seu nível e disse: “não P, depois dos meninos acabarem de comer, vão para a cama. Anda sentar-te no teu lugar” • P foi sentar-se no seu lugar e disse: “o P quer ir à rua!” • educadora foi para perto dele, olhou-lhe nos olhos e disse: “P a I já disse que agora os meninos não vão à rua. Agora vão acabar de comer, depois vão dormir, quando acordarem vimos lanchar, e se calhar depois do lanche podemos ir à rua” • voltou a afirmar “depois do lanche vamos à rua”, continuando a comer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Depois de ouvir a justificação do adulto, e percebendo que a educadora não ia ceder à sua vontade. Ele sentiu necessidade de afirmar novamente a sua vontade • O facto de a educadora

	a mostrar compree nsão pelo seu desejo e de explicar o motivo de não o fazer naquele momento , foi a melhor estratégia , para a resolução do problema
Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica) <p>P é uma criança que está constantemente a afirmar-se e a testar o limite do adulto, e esta foi mais uma situação em que ele tentou que o adulto fizesse o que ele queria. Normalmente as idas à rua são feitas durante a manhã, antes do almoço, ou à tarde, depois do lanche.</p> <p>O almoço já faz parte da rotina, e P já sabe perfeitamente que depois do almoço vamos para a sala, para poderem dormir.</p> <p>Não percebi o motivo de ele se lembrar da rua, mas talvez tenha sido uma vontade momentânea que ele tinha, fazendo com que ele se impusesse, e manifestando-se com uma certa autoridade e agressividade perante o adulto. Esta autoridade e insistência por parte de P foi claramente a afirmação do eu, para que o adulto fizesse o que ele realmente queria.</p> <p>Papalia (2009) “As crianças pequenas têm de testar as noções de que são indivíduos, de que têm algum controle sobre o seu mundo e de que têm novos excitantes poderes. Elas são direcionadas a testar suas próprias ideias, exercitar suas próprias preferências e tomar suas próprias decisões” (p.233)</p> <p>Neste sentido, segundo a autora, podemos perceber que P estava claramente a afirmar-se perante o adulto, tentando mostrar que tem poder e controle de si e do</p>	

que o rodeia. O facto da criança sentir que já tem controle do seu mundo, ela acredita que as suas preferências e decisões têm de ser aceites e que o adulto tem de ceder ao que ela quer.

O adulto tem um papel fundamental na resolução do conflito da criança com o adulto, pois, além de fazer com que não se torne um conflito para ambos (criança/adulto e adulto/ criança), tem de ser inteligente e arranjar a melhor forma para dar a volta à situação.

Papalaia (2009) “o conflito construtivo sobre um comportamento impróprio de uma criança- conflito envolve negociação, raciocínio e resolução- pode ajudar as crianças a desenvolverem o entendimento moral, permitindo que elas enxerguem outro ponto de vista.”

Neste sentido, o adulto teve uma intervenção disciplinadora e adequada , pois, além de se ter mantido sempre calmo, também fez perceber à criança que não podia ser como ela queria, na medida em que lhe explicou a razão de não poderem ir para a rua naquele momento.

O facto de o adulto explicar e dar uma solução à criança, fez com que ela se acalmasse e aceitasse o seu ponto de vista, acabando assim, por perceber que não estava a ter um comportamento adequado e que poderia na mesma ir à rua, mas não naquele momento.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 13

Situação: Adulto Autoritário (conflito com o adulto, na hora do lanche)

Data: 14 de Março

Hora: 15:45h

Local: Refeitório

Intervenientes: “S” e Educadora

Sexo: Masculino

Idade:

Outros indicadores de Contexto: Esta situação aconteceu à mesa, no refeitório,

enquanto todas as crianças bebiam o leite. Depois de cada criança beber o leite, é-lhes dado o pão.

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> educadora deu o leite a todas as crianças; não bebia o leite; educadora disse-lhe: “bebe o leite S” abanou (não) a cabeça e afastou o copo; educadora pegou no copo, colocou-o ao pé dele e disse: “não, não. Tens de beber o leite para comer o pão” desviou a cara e não bebeu o leite; assado um pouco a educadora pegou num pedaço de pão, colocou-o ao lado do copo e disse: “a Inês põe aqui o pão mas tens de beber primeiro o leite” assado um pouco S começou a beber o leite; epois de beber o leite todo, S chamou a educadora a sorrir e deu-lhe o copo educadora elogiou; 	<ul style="list-style-type: none"> erá que a cedência de algumas situações por parte do adulto ajuda a criança a ultrapassar o conflito? o colocar pão à sua frente, terá sido uma estratégia por parte do adulto para ultrapassar a situação de conflito?

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

O leite, o iogurte, o pão e o bolo são os alimentos ingeridos pelas crianças, durante o lanche, sendo que são inseridos durante a semana alternadamente. **S** é uma criança que come bastante bem e nunca teve qualquer tipo de problemas enquanto

ao leite.

O facto de a criança nesta idade já se sentir independente, capaz de fazer as coisas sozinho, faz com que também seja capaz de decidir o que quer e não quer para si.

A criança segundo Gessel (1979) continua a ter “a suas «fúrias» por certos alimentos e um deles, que já tenha sido preferido a todos os outros, pode ser agora formalmente rejeitado”(p.173), neste sentido, neste dia **S** podia não lhe estar a apetecer o leite, e por esse motivo estar a rejeitá-lo. Afinal, nós adultos também fazemos as nossas escolhas e por vezes também não nos apetece determinados alimentos. Assim sendo, não é por a criança não beber o leite uma vez, que deveremos levantar problemas, problema era se ela nunca o quisesse beber, e nesse caso o adulto teria de arranjar outra estratégia para a resolução do mesmo. O adulto nesta situação acabou por ser autoritário, na medida em que estava a insistir que S bebesse o leite, mas por outro dei-lhe um incentivo, para o fazer.

Gessel (1979) também dá um exemplo, de quando as crianças têm comportamentos inadequados, quando gostam muito de um alimento e diz-nos que “em vez de proibir essas atividades, é preferível que a educadora lhes atraia a atenção, contando-lhes uma história interessante” (p.298), podemos comparar com a situação de **S** em que apesar de não lhe apetecer beber o leite, a educadora, atraiu a sua atenção, depois de lhe colocar o pão à frente, incentivando-o assim a beber o leite. Foi uma estratégia que a educadora arranjou, fazendo com que **S** bebesse o leite

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 14

Situação: adulto autoritário (conflito com a educadora, por causa da comida)

Data: 19 de Março de 2013

Hora: 11h

Local: No refeitório

Intervenientes: Educadora e “G”

Sexo: Feminino e Masculino

Idade:	
Outros indicadores de Contexto:	
Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • terminou de comer o segundo prato e começou a chamar a educadora “Nê”, para lhe dar mais comer • educadora disse “G tens de esperar”, porque haviam meninos que ainda não estavam servidos • aborrecido, empurra o prato para a frente • educadora coloca-lhe o prato à frente e diz “não, não! Não se empurra o prato. Se quer mais comer, tem de esperar” • volta a empurrar o prato, com as lágrimas nos olhos • educadora volta a colocar o prato à sua frente e diz-lhe “aqui! O G tem de esperar” • fica à espera que a educadora vire costas • quando a educadora vira as costas G empurra ligeiramente o prato 	<ul style="list-style-type: none"> • Será que o facto da educadora se ter dirigido à G com imposição do limite fez com que ele se continuasse a afirmar/estar, continuando assim a sua atitude, empurrando o

	<p>prato</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se a educadora em vez de impor o seu limite, explicasse melhor à criança, o porquê de ela estar à espera, G poderia compreender não voltando a agir desta forma
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>G é uma criança que come muito bem, e que na maioria das vezes repete o segundo prato. Neste dia não foi exceção, G quis repetir, mas não estava disposto a esperar pela sua vez. Neste sentido, a Educadora de uma forma autoritária, disse-lhe que tinha de esperar, acabando por manter essa postura mesmo depois de G empurrar o prato. O adulto em vez, de impor a sua autoridade, se tivesse dado espaço ao diálogo, de modo a perceber, o porquê de G estar a ter tal comportamento, possivelmente depois da explicação do adulto, G teria pausado.</p> <p>Segundo Brazelton (2010) “A criança que desobedece para chamar a atenção precisa de uma resposta que não inclua uma maior atenção, para evitar dar mais</p>	

força à desobediência” (p.94)

Assim sendo, podemos constatar, que o facto de a educadora estar sempre a chamar à atenção do G, por este estar a empurrar o prato, fez com que ela estivesse a alimentar o seu comportamento inadequado. Possivelmente, se ela chamasse a atenção de G uma vez, falasse com ele, e explicasse porque é que ele não deveria ter aquele comportamento, acabando posteriormente por não lhe dar atenção por breves minutos, possivelmente, ele acabaria por puxar o prato para si, e ficar à espera pela sua vez, como o adulto lhe disse, pois iria chegar à conclusão que não era por ter esses comportamentos que o adulto ia ceder ao seu capricho.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 15

Situação: Adulto disciplinador (Conflito com o adulto por causa da cama de brincar)

Data: 21 de março de 2013

Hora: 10h:20m

Local: na sala turquesa, na área da casinha

Intervenientes: Educadora da sala e “G”

Sexo: feminino e masculino

Idade:

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • G” estava sentado na cama de madeira dos bebés • Educadora pediu a G “”sai de cima da cama. A cama é para os bebés” • G” olhou para o adulto, começou a sorrir e não saiu • educadora disse-lhe “G a cama é para deitar os bebés, não é 	<p>“</p> <p>A</p> <p>“</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança encontra-se a

<p>para os meninos estarem sentados”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “G” continuou sem sair e olhou para o adulto • adulto dirigiu-se ao pé de “G” e disse-lhe “saia já da cama!” • “G” saiu e começou a brincar com os nenucos, esboçando um sorriso; • educadora elogiou-o, por ter saído da cama e começou a brincar com ele; • o brincar com “G” foi expilando-lhe o porquê de ele não poder estar sentado na cama, como se brincava com o nenucos. 	<p>testar limites perante o adulto, havendo uma afirmação do seu Eu?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acentuação do limite por parte do adulto • Terá sido uma estratégia por parte do adulto, de modo a ultrapassar a situação
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Apesar de “G” perceber que o que fazia não estava correto, ele manteve sempre a</p>	

sua posição, pois estava confiante no que fazia como também estava a testar o adulto, de modo a ver o que ele fazia se ele continuasse com tal atitude desafiadora. Hohmann & Post (2007) “Num contexto de aprendizagem ativa e apoiante, bebés e crianças conseguem construir uma imagem de si próprios como pessoas distintas e capazes que podem influenciar e responder ao seu mundo imediato” (p.38), na medida em que já se afirmam como ser único, autónomo e independente, capaz de fazer as coisas, tomar as suas próprias decisões e escolhas sozinho.

Havendo esta afirmação do eu, perante a regra do adulto, este também teve de reforçar a regra, usando o diálogo, de forma a expor o limite que a criança estava a ultrapassar. Neste sentido Brazelton (2010) diz-nos que “Normalmente, as crianças de tenra idade desobedecem abertamente, para testarem a firmeza dos pais...Quando não sabe ou não está certa de quais regras, a desobediência pode ocorrer.” (p.93), pois, apesar da educadora estar a avisar **G** que não se podia sentar na cama, porque a cama era para deitar os nenucos, para **G** podia não estar a fazer sentido, pois a cama era pequena mas ele cabia perfeitamente lá. Na sua perspetiva as camas, servem para estarem deitados e sentados. Neste sentido, **G** poderia estar confuso com esta regra, por não lhe fazer sentido.

Segundo o mesmo autor, estando a criança confiante no que está a fazer, mesmo que não seja o mais correto, o educador também tem um papel muito importante. Este tem de fazer perceber à criança que, o que está a fazer é incorreto, como também de o elogiar, quando ela dá o braço a torcer e corrige o seu erro, pois, segundo Brazelton (2010) “O elogio e o reforço positivo podem ajudar, mas devem levar a criança a descobrir o orgulho e a satisfação pelo seu comportamento ” (p. 41), esse orgulho e satisfação encontrada pela criança, quando faz o que é considerado correto pelo adulto, pode ser um reforço da regra para a criança, para que não a volte a repetir.

Neste sentido o Educador, além de ter mantido a sua posição disciplinadora, fazendo com que **G** percebesse que o que estava a fazer não era correto, também o elogiou quando ele saiu de cima da cama.

Depois de elogiar a criança, o adulto esteve com ele a brincar com os nenucos, explicando-lhe como se colocavam as mantas, os bebés, de modo a ele perceber que a cama serve para deitar os bebés e não, para ele se sentar. Segundo Brazelton (1988) “As birras e os episódios de teste do segundo e terceiro anos exigem firmeza,

conjugada com uma explicação compreensiva à criança, depois de terminado o episódio...pode ajudar uma criança a conter-se e a aprender com a disciplina” (112) Neste sentido, o educador além de ter sido firme, mantendo e explicando a regra da sala, depois da criança ceder e o educador a elogiar, este usou a brincadeira como estratégia, para que ela percebe-se melhor a regra imposta pelo adulto, para que assim, não a volta-se a repetir.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 16

Situação: Adulto disciplinador (conflito com a educadora, por causa de uma história)

Data: 08 de Maio de 2013

Hora: 16h:10m

Local: na sala

Intervenientes: Educadora e “P”

Sexo: Feminino e Masculino

Idade:

Outros indicadores de Contexto: Esta situação aconteceu da parte da tarde, quando chegámos à sala depois do lanche.

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • chegamos à sala e G pediu musica, • educadora dirigiu-se à aparelhagem, para colocar a musica a tocar, • aproximou-se da educadora e disse “conta a história!” • educadora parou o que estava a fazer, para falar com P e disse-lhe “P, agora vou colocar a música que o G pediu e depois já te 	<p>C</p> <p>A</p> <p>P</p> <p>A</p>

<p>conto a história”, continuando a colocar o Cd</p> <ul style="list-style-type: none"> • P olhou para ela e disse, com um tom mais agressivo e alto “Conta a história!” • A educadora parou, olhou para ele e disse “P a Inês já disse que só vai colocar a música e já te vai contar a história. Vai lá sentar no tapete que a Inês já vai lá contar” • P agarrou a bata, puxou-a com força e disse alto e com um tom agressivo “conta a história!” • A educadora baixou-se e disse “O P não fala assim com a Inês, que eu não falei assim com o P! já disse que vou colocar a música e depois é que vou contar a história a P. Se não quer esperar, pode ir brincar com outra coisa. Percebeu?” • P baixa a cabeça e abana-a dizendo que sim • P vai para o tapete à espera da Educadora • A educadora depois de colocar a música, pega no livro e vai para o tapete 	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar da educadora se manter calma e explicar a P, o porquê de não ir contar a história naquele momento, P manteve-se agressivo e a afirmar o que queria • A
---	--

	<p>educadora manteve-se firme, dando novamente uma explicação a P</p> <ul style="list-style-type: none">• Terá o P cedido ao que queria para aquele momento, pelo facto de a Educadora ter mantido uma posição disciplinadora, firme no que
--	---

	dizia, ter feito uma explica ção e dado uma opção a P
Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica) <p>P é uma criança que está constantemente a fazer chamadas de atenção ao adulto. Neste dia, o P queria ir à rua, mas como não estava bom tempo, a educadora esteve a falar com ele, no refeitório, ele compreendeu e fomos para a sala.</p> <p>Chegando à sala P teve esta atitude, possivelmente por anteriormente não ter conseguido o que queria, e não estar novamente a conseguir, acabando por se afirmar perante o adulto, com um tom de voz mais elevado e agressivo.</p> <p>Segundo Brazelton (2010) “nesta idade a disciplina faz-se olhos-nos-olhos, mão-na-mão e ombro-no-ombro. Vele a pena explicar as coisas com palavras, para que, com o tempo, o seu significado seja entendido. Mas, por si só, as palavras não contribuem para sossegar uma criança pequena. Nesta idade, a disciplina consiste no ensino do controlo gradual dos impulsos” (p.30)</p> <p>Neste sentido, a criança mantendo a sua postura, a educadora teve de ter uma intervenção mais disciplinadora, para que P parasse com tal atitude. A educadora teve de falar e explicar várias vezes até lhe colocar à exposição uma opção de escolha, ou esperava ou ia brincar com outra coisa. Muitas das vezes, dando-lhe um limite, como dar uma opção de escolha à criança, faz com que perceba e que controle os seus impulsos, pois ela terá de fazer uma escolha, acabando também por perceber que a sua atitude não está a ser a mais correta.</p> <p>Brazelton (2010) dá vários exemplos, para o adulto ajudar a criança no controlo dos impulsos, como por exemplo: “Faça da alternativa uma oferta do tipo «pegar ou largar» e não uma negociação. Isso mostra à criança que o seu principal objetivo não é entristecê-la, mas ensina-la” (p.32) assim sendo, a educadora, teve uma atitude firme, de modo a ensinar P a respeitar o outro e esperar pela sua vez, dando-lhe segurança para a tomada de uma atitude mais correta. Percebendo que o adulto não cedia, e tendo ele duas opções, à qual uma delas era a educadora não lhe</p>	

contar a história, ele acabou por optar por esperar para poder ouvir a história.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 17

Situação: Adulto Autoritário (conflito entre crianças, por causa de uma peça de lego)

Data: 09 de Maio de 2013

Hora: 10h:30m

Local: na sala

Intervenientes: D e J

Sexo: Feminino e Masculino

Idade:

Outros indicadores de Contexto: Esta situação aconteceu enquanto as crianças estavam a arrumar os brinquedos da sala, para posteriormente irem à casa de banho

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> educadora pediu a todas as crianças para começarem a arrumar os brinquedos, nas respetivas caixas 	A
<ul style="list-style-type: none"> viu uma peça de lego no chão, e dirigiu-se a ela, para a apanhar 	J
<ul style="list-style-type: none"> também viu a peça e começou a correr em direção à mesma 	D
<ul style="list-style-type: none"> chegou primeiro e apanhou-a 	J
<ul style="list-style-type: none"> ao chegar, tentou tirar a peça a J, mas como não conseguiu, bateu-lhe no braço 	D
<ul style="list-style-type: none"> educador ao ver o que se passava disse: “D não bate, a J já tinha a peça” 	O

<ul style="list-style-type: none"> • levanta novamente a mão e bate novamente na J, tirando-lhe a peça da mão 	D	
<ul style="list-style-type: none"> • educadora foi para perto de D, baixou-se e disse: "dá já a peça à J" 	A	
<ul style="list-style-type: none"> • disse "Não!" 	D	
<ul style="list-style-type: none"> • a educadora respondeu "não é não! Era a J que tinha a peça, dá já a peça" 	E	
<ul style="list-style-type: none"> • deu a peça a J, contrariado, a olhar para o adulto 	D	
<ul style="list-style-type: none"> • o adulto disse "era a J que tinha!" 	E	
<ul style="list-style-type: none"> • foi apanhar outra peça que estava no chão e foi arrumar 	D	
		<ul style="list-style-type: none"> • D bate a J por não conseguir apanhar a peça de lego
		<ul style="list-style-type: none"> • Uma explicação, da causa/e feito, como uma solução para a resolução do conflito, teria sido a melhor estratégia, em vez do adulto usar a

	sua autorid áde para a resoluç ão do proble ma
Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica) <p>D acabou por bater em J, para conseguir ter a peça, para poder ser ele a arrumar dentro da caixa.</p> <p>Segundo Brazelton (2010) “durante o segundo ano de vida, a criança descobre a causa e efeito. Uma coisa causa a outra. Deixo cair o pisa-papéis. Ele parte-se...até a criança conseguir alcançar esta capacidade de entendimento, os pais devem estar sempre presentes para suprimirem a sua falta de discernimento. Mesmo nessa altura, ela tem dificuldades em parar e usar o que aprendeu sobre as causas e os efeitos para mudar de comportamento” (p.29)</p> <p>Neste sentido, tendo em conta que a criança já tem a noção de causa/efeito D pode ter pensado que o facto de bater a J, ela largaria a peça e ele acabaria por ficar com ela. Como não o conseguiu o que queria, acabou por repetir o mesmo ato, conseguindo a peça para ele. A educadora acabou por intervir, de uma forma autoritária, de modo a que D desse a peça à J. Ao contrário do que a educadora fez, Hohmann & Weikart (2003) o adulto deve de manter climas de apoio com a criança, de modo a que</p> <p>“os adultos tornam notada a sua presença quando se juntam às crianças como companheiros, genuinamente interessados e comprometidos em observar, ouvir, conversar e trabalhar com elas, quando encorajam as crianças a resolver os problemas que surgem ao longo do dia; e quando apoiam todo esse processo. Se surgem conflitos, os adultos não tomam a posição de juízes. Em vez disso, modelam comportamentos apropriados e envolvem as crianças na resolução de problemas para que elas experimentem a satisfação de descobrir, concretizar e ter responsabilidade nas suas próprias soluções. Quer os adultos, quer as crianças, vêem os problemas, os erros e os conflitos como oportunidades para aprender através da ação” (p.72)</p> <p>Neste sentido, a educadora poderia ter tido uma intervenção de disciplina, apoiando, e direcionando a criança para a resolução do conflito e não resolver por ele. Ao questionar a criança, levando a tomar uma decisão para a resolução do problema, a</p>	

educadora fez D perceber que não estava correto tirar a peça a J, e que bater não era a melhor resolução do seu problema, levando-o assim a solucionar o seu problema da forma mais correta, dando-lhe outra opção. Como as crianças aprendem pela experiência, manipulação dos objetos, entre outros, é mais fácil para a criança compreender e aprender a regular os seus comportamento, a partir da ação e da intervenção do adulto como mediador de apoio.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo: 18

Situação: Adulto autoritário (conflito entre crianças, por causa da história)

Data: 13 de Maio de 2013

Hora: 09h:40m

Local: No refeitório

Intervenientes: L, G e educadora

Sexo: Feminino e Masculino

Idade:

Outros indicadores de Contexto: esta situação aconteceu, enquanto a educadora contava uma história para todo o grupo

Descrição	Inferência
<ul style="list-style-type: none"> • á estavam todos sentados no tapete, quando a educadora também se sentou, com um livro na mão • educadora começou a contar a história • G para ver melhor, aproximou-se de L • como não gostou que G se tivesse aproximado, começou a 	

<p>empurra-lo</p> <ul style="list-style-type: none"> • não saiu, empurrando L, para que ela parasse • continuou a empurrar • educadora, parou a história, e disse “L e G parem já de se empurrarem. Vamos ver e ouvir a história” • parou mas passado um bocado começou a empurrar o G • algumas crianças desviaram-se arrastando o rabo, para poderem ver melhor, pois L e G não paravam • A educadora para novamente a história e diz “L e G vão parar já com isso, os meninos querem ver e ouvir a história e vocês não estão a deixar” • e G ficaram muito sérios, acabando por pararem acabando por ver e ouvir a história 	<ul style="list-style-type: none"> • A educadora chamou a atenção de L e G, para pararem de se empurrar e ouvirem a história • L e G continuaram com o mesmo comportamento
--	--

	<ul style="list-style-type: none">• Terá às vezes a educadora de ter intervenções mais firmes, para conseguir a atenção de algumas crianças de modo a não perturbar em o resto do grupo
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Os momentos de contar histórias, costumam ser calmos e de bastante atenção por parte de todas as crianças, pois todo o grupo é bastante curioso, gostando sempre de uma boa história. Normalmente são momentos em que todas as crianças ficam bastantes atentas, participando e identificando o que vai aparecendo na história, como também ficam em silêncio com a total atenção no que está a acontecer.</p> <p>A história neste dia era nova, à qual a atenção e curiosidade da maior parte do grupo era bastante elevada.</p> <p>O facto de L e G não pararem de se empurrar, mesmo depois de a educadora ter chamado, a primeira vez, à atenção de ambos de ma forma autoritária, por eles não</p>	

estarem a prestar atenção à história, e de estarem a perturbar, tanto a educadora como os restantes amigos, fez com que a educadora tivesse de ser mais firme.

Segundo Hohmann & Weikart (2003) “os adultos fazem parar comportamentos perigosos do ponto de vista físico, lembrando às crianças os limites de uma forma factual e evitando julgamentos...quando é necessário falar e agir de forma firme, tal é feito tendo em conta o interesse do grupo e não como se se tratasse de uma exibição de poder pessoal. Isto marca a diferença entre uma ação arbitrária e aquela que é justa e razoável” (p.90)

Tendo em conta ao que o autor nos diz, podemos perceber que por vezes também é necessário a firmeza por parte do adulto, na resolução de alguns conflitos. Neste caso além de resolver um conflito entre duas crianças, também parou um momento de destabilização e desconforto para o restante grupo, que queria ver e ouvir a história. A atitude do educador, não foi com a intenção de usar o seu poder de adulto, para a resolução do problema, mas sim a resolução de um problema para todo o grupo, que se estava a sentir lesado por tal comportamento. Mesmo tendo uma atitude firme e autoritária, o adulto deve abordar com uma breve explicação, de modo a que a criança compreenda que o seu comportamento não está a ser o mais adequado e que em futuros momentos ela saiba que não o deve repetir.
